



**Ilda Maria
Domingues
Camarneira**

**Cultura linguística: um estudo com alunos do
2º Ciclo do Ensino Básico**



**Ilda Maria
Domingues
Camarneira**

**Cultura linguística: um estudo com alunos do
2º Ciclo do Ensino Básico**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho às minhas filhas, Pilar e Matilde, a quem roubei muito tempo e carinho.

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ança,
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Alfredo Ferreira Freitas Lopes Moreira,
Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade,
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Doutora Ana Isabel Andrade pela orientação, trabalho e amizade e por ter acreditado que esta caminhada chegaria ao fim.

À minha mãe e ao meu pai pelo sacrifício e pelo exemplo.

Ao José pelo apoio e por ser o melhor Pai do mundo.

À Matilde e à Pilar pela motivação e pela força de viver que me dão todos os dias da minha vida.

A todos fico sempre grata.

palavras-chave

Cultura Linguística, Diversidade Linguística.

resumo

As línguas são um mundo maravilhoso. Estando os nossos alunos integrados numa Europa alargada e diversa, é importante assegurar nas nossas escolas atitudes conducentes a uma maior abertura às outras línguas e culturas e uma melhor compreensão e respeito pelo diferente. Considerando que a cultura linguística é uma valência fundamental da competência intercultural e um factor de integração de compreensão mútua e de abertura ao Outro, neste projecto decidimos concentrar-nos na importância e no modo de desenvolvimento da cultura linguística em alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Consideramos, portanto, fundamental saber como nascem as línguas, como evoluem, de que modo se distinguem ou assemelham, como se assimilam, cruzam ou comparam. Este trabalho de dissertação é, assim, um relato de um trabalho de investigação-acção que analisa uma intervenção didáctica que confrontou uma turma do Ensino Básico com culturas e línguas diferentes de modo a desenvolver a cultura linguística dos alunos. A cultura linguística é um elemento essencial da nossa identidade e um elemento enriquecedor do aluno e da pessoa, saber coisas sobre as línguas é ter coisas do Outro, é ser capaz de abraçar o mundo, é ser mais rico. Da análise dos dados resultou claro que a cultura linguística da generalidade dos alunos é pobre. Porém, estes mostraram gostar de realizar actividades relacionadas com as línguas em actividades de intercompreensão e de sensibilização à diversidade linguística, logo o desenvolvimento da cultura linguística pode ser uma realidade se a Escola estiver disponível, aberta e preparada para a desenvolver. Sendo as línguas um elemento fundamental de qualquer povo, importa aos agentes educativos encará-las como uma herança não apenas de cada povo individualmente considerado, mas como uma herança de uma civilização maior que constitui a Europa.

palabras claves

Cultura Lingüística, Diversidad Lingüística.

resumo

Las lenguas son un mundo estupendo. Estando nuestros alumnos integrados en una Europa alargada y diversa, es importante garantizar en nuestras escuelas actitudes conducentes a una más grande abertura a las demás lenguas y culturas y una mejor comprensión y respecto por lo diferente. Teniendo en cuenta que la cultura lingüística es un valor fundamental de la competencia intercultural y un factor de integración y de comprensión mutua y de abertura al Otro, en este proyecto decidimos concentrarnos en la importancia y en el modo de desarrollo de la cultura lingüística en alumnos del Segundo Ciclo de la Enseñanza Básica. Consideramos, por lo tanto, fundamental saber como nacen las lenguas, como evolucionan, de que modo se distinguen o aproximan, cómo se asimilan, cruzan o comparan. Este trabajo de disertación es, así, un relato de un trabajo de investigación-acción que analiza una intervención didáctica que confrontó una clase de la Enseñanza Básica con culturas y lenguas diferentes, de modo a desarrollar la cultura lingüística de los alumnos. La cultura lingüística es un elemento esencial de nuestra identidad y un elemento enriquecedor del alumno y de la persona, saber cosas sobre las lenguas es detener cosas del Otro, es ser capaz de abrazar el mundo, es ser más rico. Del análisis de los datos resultó claro que la cultura lingüística de la generalidad de los alumnos es pobre. Sin embargo, estos mostraron que les gustó realizar actividades relacionadas con las lenguas en actividades de intercomprensión y de sensibilización a la diversidad lingüística puede ser una realidad si la escuela está disponible, abierta y lista para desarrollarla. Siendo las lenguas un elemento fundamental de cualquier pueblo, conviene a los agentes educativos encararlas como una herencia no solo de cada pueblo individualmente considerado, sino como una herencia de una civilización más grande que constituye la Europa.

mot clé

Culture Linguistique, Diversité Linguistique.

résumé

Les langues sont un monde merveilleux. Une fois que nos élèves appartiennent à une Europe élargie et diverse, il est donc important d'assurer dans nos écoles des attitudes qui mènent non seulement à une plus grande ouverture à d'autres langues et à d'autres cultures, mais aussi à comprendre et à respecter le différent. Vu que la culture linguistique est une partie fondamentale de la compétence interculturelle et un moyen d'intégration, de compréhension mutuelle et d'ouverture à l'Autre, dans ce projet on a décidé de se concentrer sur l'importance et la façon de développer la culture linguistique dans les élèves du 2^o *Ciclo do Ensino Básico*. À notre avis, il est essentiel de savoir comment naissent les langues, leur évolution, leurs différences ou leurs similitudes et comment est-ce qu'elles se rapprochent, se croisent ou se comparent. Cette dissertation est le récit d'un travail de recherche-action qui analyse une intervention didactique qui a mis en rapport une classe du *Ensino Básico* avec des langues et des cultures différentes, développant ainsi la culture linguistique des élèves. La culture linguistique est un élément essentiel de notre identité et un élément qui enrichit non seulement l'élève mais aussi l'être humain. Connaître les langues c'est avoir choses de l'Autre, c'est être capable d'embrasser le monde, c'est être plus riche... À travers l'analyse des résultats de l'étude, on a conclu que, en général, la culture linguistique des élèves est pauvre. Cependant, ils ont aimé développer des activités liées aux langues : des activités d'intercompréhension et de sensibilisation à la diversité linguistique. Le développement de la culture linguistique peut être une réalité dès que l'École soit disponible, ouverte et prête pour la développer. Étant donné que les langues sont un élément fondamental de n'importe quel peuple, les agents éducatifs doivent les voir comme un héritage non seulement d'un peuple considéré individuellement, mais comme un héritage d'une civilisation majeure qui constitue l'Europe.

keywords

Language Culture, Linguistic Diversity.

abstract

Languages are a wonderful world. Considering our pupils are integrated in a broad and diverse Europe, it is important to assure attitudes of openness to other languages and cultures and promote a better understanding and respect towards Others. Language Culture is a fundamental aspect of the intercultural competence and a factor of integration and mutual understanding towards others, in this project we have decided to concentrate on the importance and the way of developing Language Culture in the *2º Ciclo do Ensino Básico*. We, therefore, believe it is fundamental to learn how languages appear, how they evolve, how they differ, how they can compare and how they assimilate other languages. This paper consists of an action-research which analyses a didactic intervention that involves a class of pupils of the *2º Ciclo do Ensino Básico* in a set of activities involving other languages and cultures, aiming at the development of their Language Culture. Language Culture is an enriching element of our identity and of the person and the pupil, learning things about languages is being able to embrace the world whilst enriching our personal sphere. The results of our research have made it clear that most pupils have a poor Language Culture. Nevertheless, the students enjoyed developing activities related to languages through intercomprehension and language awareness approaches, therefore the development of Language Culture can be a reality if the school is available, open and prepared to develop it. Languages are a fundamental element of any people, therefore educational authorities should consider it a legacy not only of the people who speak it, but a legacy of a greater civilization that constitutes Europe.

Índice Geral

Índice Geral	1
Índice de Figuras	3
Índice de Gráficos	3
Índice de Quadros	4
Introdução	5
Capítulo 1	14
1 Cultura linguística, conceito e modos de construção	14
1.1 Do conceito de cultura ao conceito de cultura linguística.....	14
1.2 As dimensões da cultura linguística.....	22
1.2.1 A dimensão cognitiva	23
1.2.2 A dimensão afectiva	25
1.2.3 A dimensão comportamental	27
1.3 O desenvolvimento da cultura linguística.....	28
1.4 As línguas e o ensino: um novo paradigma	30
1.5 Intercompreensão	33
1.6 Sensibilização à diversidade linguística e cultural	35
Capítulo 2	40
2 Europa e Diversidade Linguística	40
2.1 As Línguas da Europa	40
2.2 As Línguas e a União Europeia	47
2.3 As Línguas Europeias em Perigo	50
2.4 Uma Língua, uma riqueza a preservar	54
2.5 Preservar para quê?	57
Capítulo 3	63
3 Considerações Metodológicas	63
3.1 A investigação qualitativa num contexto construtivista	64
3.2 A Investigação-acção	69
3.3 Recolha de Dados	73
4 O Projecto de Intervenção.....	77
4.1 O Projecto de Intervenção, intenção integradora.....	77
4.2 Línguas objecto do Projecto de Intervenção	81

4.3	Contexto Curricular e Objectivos Gerais do Projecto de Intervenção.....	82
4.4	Caracterização da Escola, da Turma e da Professora-investigadora.....	85
4.5	Área de Projecto e Integração Curricular.....	89
4.6	Planificação do Projecto de Intervenção.....	92
4.6.1	Projecto de Intervenção - o primeiro período.....	92
4.6.2	Projecto de Intervenção – o segundo período	97
4.6.3	Projecto de Intervenção – o terceiro período	98
4.7	Línguas da Família Indo-europeia	99
4.8	Meninos como nós (Alfabeto Cirílico)	102
4.9	Meninos como nós (Parabéns em Castelhana)	103
4.10	Apresentações sobre as línguas	104
4.11	Projecto de Intervenção – conclusão.....	107
Capítulo 5.....		108
5	Análise e discussão dos dados	108
5.1	Inquérito por questionários I aos alunos	109
5.1.1	Representação dos Participantes sobre o Inglês I.....	111
5.1.2	Representação dos Participantes II sobre o Inglês.....	114
5.1.3	Representação dos Participantes sobre as Línguas.....	119
5.2	Inquérito por questionário II aos alunos.....	126
5.3	Inquérito por questionário aos alunos (Junho-2005).....	130
5.4	Inquérito realizado a 100 alunos da Escola	134
5.5	Caderninhos das Línguas.....	137
5.5.1	Marcas da dimensão cognitiva nos Caderninhos das Línguas	141
5.5.2	Marcas da dimensão afectiva nos Caderninhos das Línguas	144
5.5.3	Marcas da dimensão comportamental nos Caderninhos das Línguas	147
5.5.4	Conclusão da análise dos Caderninhos das Línguas	148
Conclusão		150
Bibliografia.....		156
Sítios visitados		162
Documnetos oficiais		163
ANEXOS		164

Índice de Figuras

Figura 1- Elementos da Dimensão Cognitiva da Cultura Linguística	25
Figura 2 - Dimensão Afetiva da Cultura Linguística (adaptado de Simões, 2006)	27
Figura 3 - Dimensões da cultura linguística (adaptado de Simões, 2006)	29
Figura 4 - Mapa Linguístico da Europa- Ethnologue 2005.....	46
Figura 5 - Turma 5°F - ano lectivo 2004/5 - Escola Básica Dr. João Rocha-pai Vagos ..	86
Figura 6 - Actividade com as Lendas da Europa.....	94
Figura 7 - Que Língua fala o Pai Natal?	96
Figura 8 - Construção da "Árvore das Línguas"	101
Figura 9 - Alunos elaboram as folhas da Árvore das Línguas	101
Figura 10 - Sessão com Aluna Ucraniana.....	102
Figura 11 - Exemplos de slides das apresentações sobre as línguas	104
Figura 12 - Caderninhos das Línguas	138
Figura 13 - Alunos procedem a registos no Caderninho das Línguas	139

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Alunos da Turma	87
Gráfico 2 - Idade dos Alunos da Turma.....	87
Gráfico 3 - Escolaridade dos Encarregados de Educação	88
Gráfico 4 - Gostas das aulas de Inglês?	112
Gráfico 5 - Gostas de Inglês?	113
Gráfico 6 - O que gostas de fazer na aula de Inglês?	113
Gráfico 7 - O Inglês é.....	116
Gráfico 8 - Quantas línguas há no mundo?.....	117
Gráfico 9 - Qual a melhor língua do mundo?	118
Gráfico 10 - Qual a tua língua favorita?	119
Gráfico 11 - Línguas de que já ouviram falar (Nov. 2004)	120
Gráfico 12 - Que línguas gostarias de aprender...?.....	125
Gráfico 13 - Línguas de que já ouviram falar (Maio 2005).....	128
Gráfico 14 - Línguas que gostariam de aprender	130

Gráfico 15 - Portugal faz parte da União Europeia.....	135
Gráfico 16 - Desde quando é Portugal membro da UE?	136
Gráfico 17 - Onde realizou actividades sobre a UE?.....	137

Índice de Quadros

Quadro 1 - Quadro-síntese dos Instrumentos de Recolha de Dados.....	75
---	----

Introdução

As línguas representam um mundo maravilhoso. As línguas são casas fartas, são um tesouro aberto ao tempo, templo ao ar livre, as línguas são espelho do tempo, do espaço, do tudo. Saber coisas sobre as línguas é ter coisas do Outro, é ser mais rico.

Estando os nossos alunos integrados numa Europa alargada e diversa, é importante desenvolver, nas nossas escolas, atitudes conducentes a uma maior abertura às outras línguas e culturas e uma melhor compreensão e respeito pelo diferente e pelo Outro. Os povos dos diversos cantos da Europa estão a formar uma união a partir de muitas nações, comunidades, culturas e grupos linguísticos diferentes. Esta união alicerça-se no intercâmbio, em condições de igualdade, de ideias e de tradições, e ancora-se na aceitação mútua de povos com um passado diferente, mas que têm um futuro comum:

“Building a common home in which to live together in harmony whilst maintaining the individuality and diversity of each means to acquire the skills to communicate with one another better” (European Comission, 2004: 43).

O actual contexto europeu reclama uma consciência colectiva, pelo que urge celebrar aquilo que somos e o que representamos, para tal importa operar uma verdadeira revolução educacional, de modo a permitir a compreensão entre os cidadãos da Europa, respeitando as diferenças e celebrando a diversidade. Consideramos que é um imperativo educacional incentivar o interesse dos jovens pela participação cívica e político-linguística e pelas questões que afectam o seu presente e futuro individual e colectivo, enquanto cidadãos da União Europeia, com respeito pelos valores da tolerância, pelas línguas e culturas do Outro, “Citizens in this century need the knowledge, attitudes and skills to function in their cultural communities and beyond their cultural borders” (Banks, 2004: 294). Para além desta construção europeia, estamos cada vez mais integrados numa

sociedade global em que o mundo é um lugar cada vez mais pequeno, “shrinking”, logo os indivíduos têm como imperativo não apenas conhecer a sua própria cultura, como também ter conhecimento da cultura do Outro (Miramontes, *et al* 1997: 23). Consideramos, assim, a *cultura linguística* como um factor de integração e de compreensão mútua e de abertura ao Outro, razão pela qual decidimos concentrar-nos na análise da *cultura linguística* dos alunos do Ensino Básico (5º ano) e das possibilidades de a desenvolver. Importante pressuposto para este estudo é, também, a ideia de que a diversidade cultural e linguística que preconizamos está longe de uma aceção folclórica ou lúdica, não é apenas uma riqueza a preservar e a respeitar, implica antes o abraçar o Outro, implica uma atitude de fruição e um apreço pró activo, “A diversidade implica que se vá além da ideia de tolerância e se avance para um genuíno respeito e apreço pela diferença, o que é crucial para os conceitos de pluralismo e multiculturalismo” (O’Shea, 2003: 10).

Em função do que acabámos de observar, pretendemos, neste estudo, analisar um Projecto de Intervenção concebido e desenvolvido com uma turma do 5º ano do Ensino Básico, no espaço curricular Área de Projecto. Consideradas as três possíveis abordagens de sensibilização à diversidade linguística categorizadas por Candelier (2004), parece-nos seguro afirmar que o nosso Projecto de Intervenção se situa na perspectiva da abordagem da intercompreensão e na perspectiva de “An awakening to languages”, sensibilização à diversidade linguística, uma vez que a maior parte das actividades que desenvolvemos não teve como objectivo ensinar uma língua estrangeira. As sessões de implementação do Projecto de Intervenção tiveram como língua de trabalho a Língua Portuguesa, a Língua Materna dos alunos envolvidos no projecto. Os participantes foram confrontados, ao longo do projecto, com diferentes línguas e exploraram aspectos culturais de alguns dos estados-membros da União Europeia. Tentou-se desenvolver um espírito crítico e aberto em relação aos outros povos de forma a promover uma atitude positiva face às outras línguas e às culturas. Exploram-se, ainda, aspectos relacionados com a

discriminação linguístico-cultural e com as implicações que uma língua tem no contexto económico-social dos indivíduos (Siguan, 1996: 130-136). Nesta linha, problematizámos o papel de uma língua franca no contexto internacional actual, e alertámos para os perigos que esta via de comunicação pode constituir, criando elites e permitindo o “desenvolvimento de um imperialismo linguístico absoluto” (Capucho, 2006: 212).

Reza a Introdução da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos¹ que a maioria das línguas ameaçadas do mundo pertence a comunidades não soberanas e pelo que estão sujeitas a medidas discriminatórias. Esta realidade é estranha para a maioria dos alunos uma vez que a maioria viveu, toda a vida, num contexto monolingue, em que os direitos linguísticos não estão ameaçados, não são alvo de medidas discriminatórias, nem são postos em causa. Por isso, também considerámos importante reservar, no contexto do nosso Projecto de Intervenção, espaço para a consciencialização desta realidade.

Deste modo, sendo as línguas um elemento fundamental de qualquer povo, importa encará-las como uma herança não apenas de cada povo individualmente considerado, mas como uma herança da humanidade. Uma língua é uma realidade que se constrói colectivamente e é “no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora” (Declaração Universal de Direitos Linguísticos, 1996, art. 7.º).

1 La Declaració Universal de Drets Lingüístics és el fruit d'un llarg procés de reflexió que va començar el setembre de 1994 quan les entitats promotores de la Conferència (el Comitè de Traduccions i Drets Lingüístics del PEN Club Internacional i el Centre Internacional Escarré per a les Minories Ètniques i les Nacions-CIEMEN) en van encarregar la redacció a un equip d'especialistes provinents de diferents disciplines i camps d'actuació. En l'elaboració dels dotze esborranys successius hi han intervingut una cinquantena d'experts de diferents països. La proclamació de la Declaració Universal de Drets Lingüístics marca el final d'un procés i el començament d'un altre. En efecte, el 6 de juny de 1996 s'enceta una nova etapa que ha de culminar en una Convenció Internacional de les Nacions Unides. La finalitat de la Conferència és precisament aquesta: reforçar el pes moral de la Declaració amb les adhesions expressades, recollir noves idees i aportacions, i unir esforços per assolir l'objectiu que tots desitgem: una pau lingüística mundial justa i duradora, basada en el coneixement i reconeixement dels drets lingüístics. (<http://www.linguistic-declaration.org/index.htm>)

As línguas constituem um mundo maravilhoso e riquíssimo. No prefácio da sua obra “Empires of the Word”, Nicholas Ostler faz referência ao importante acervo cultural que uma língua carrega:

“Once learnt in a human community, it will provide access to a vast array of knowledge and belief: assets that empower us, when we think, when we listen, when we speak, read or write, to stand on the shoulders of so much ancestral thought and feeling. Our language places us in a cultural continuum, linking us to the past, and showing our meanings also to future fellow-speakers” (Ostler, 2005, in Prefácio).

Estando as línguas tão intimamente entranhadas na dimensão subjectiva do sujeito e das comunidades, a relação destes com as línguas e culturas, bem como o modo como essa relação se espelha nas atitudes face ao Outro, sobressai como um interessante objecto de análise. As línguas são entidades vivas fruto da história e da geografia. Feytor Pinto refere, a propósito da diversidade linguística, que as línguas se formam a partir de várias outras línguas, evidenciando, assim, a sua plasticidade e permeabilidade, “sendo sistemas que constantemente se alteram e que o fazem também sob influência de outras tantas línguas” (1998: 14). Por todas estas razões, consideramos fundamental saber como nascem as línguas, como evoluem, de que modo se distinguem ou assemelham, como se assimilam, cruzam ou comparam. Em suma, consideramos que a *cultura linguística* é um elemento enriquecedor do aluno e da pessoa e um elemento essencial da nossa identidade. A identidade é, aliás, um tema cada vez mais importante no contexto global e globalizante em que estamos inseridos e de particular importância no contexto da *cultura linguística*. Claramente, vivemos hoje num cenário em que não cabe mais uma perspectiva essencialista da identidade, perspectiva esta, alicerçada no nascimento, “como parte da natureza de cada um de nós” (Moreira, 2006: 12). Os fluxos económicos, políticos, sociais e culturais já não se compadecem com esta visão essencialista da identidade, hoje, a identidade espelha-se de modo complexo, pelo que é fundamental perspectivar as identidades como “complexamente conformadas por distintas dinâmicas da vida

social (nacional, religiosa, linguística, étnica, racial, de género, regional e local), nas quais se atrimos movimentos de fechamento, hibridação, homogeneização” (Moreira, 2006: 12-13). A *cultura linguística* deve, portanto, espelhar esta complexidade e revelar a riqueza que hoje as identidades encerram.

Assim, a partir da problemática que acabámos de apresentar e das minhas questões pessoais como professora e investigadora, surgem as seguintes hipóteses de investigação, que serviram de alicerce ou ponto de partida para este projecto. São elas:

- Os alunos têm uma *cultura linguística* pobre e pouco desenvolvida, “apesar das posições assumidas ao nível das políticas linguísticas, uma atitude positiva perante a aprendizagem das línguas e culturas não é fomentada nas sociedades em que trabalhamos (valores de mercado, competências empresariais, conhecimentos científicos e técnicos...)” (Moreira, 2003: 69);
- Através do contacto com a diversidade os alunos estabelecem uma relação positiva com as línguas, a tomada de consciência da diversidade e da diferença e a sua aceitação serão fundamentais para uma competência inter/pluricultural; a abertura ao Outro e atitudes positivas perante experiências novas, incluindo a aprendizagem de línguas, reclamam estratégias de inclusão e de aproximação, e não de exclusão e distanciamento (cf. Moreira, 2003: 69);
- O contacto com outras culturas e línguas promove a abertura ao Outro.

Estas convicções pessoais animaram este Projecto de Intervenção e serão mais à frente, confirmada ou infirmadas, face à análise dos resultados que obtivermos. Por tudo que foi explicitado, acreditamos verdadeiramente que é no sistema escolar que são lançadas as bases para toda uma vida de aprendizagem de línguas, numa fase em que os alunos tomam consciência da variedade

linguística e cultural que os rodeia e ainda, numa altura em que tomam consciência das suas próprias capacidades singulares de comunicar com os outros (cf. Comissão Europeia, 2004: 46).

Desta problemática e convicções nasceu o presente projecto, que tem como objectivos orientadores avaliar e compreender a *cultura linguística* dos alunos, compreender a atitude dos alunos face a esse conhecimento e compreender o modo como esse conhecimento tem implicações na sua relação com o Outro. O objectivo do estudo pretende responder, portanto, às seguintes questões de investigação:

- Que *cultura linguística* têm os alunos?
- Como podemos desenvolvê-la?

A resposta a estas questões construir-se-á, maioritariamente, pela análise dos resultados das actividades levadas a cabo durante o chamado Projecto de Intervenção. Estamos perante uma investigação-acção que fará uma análise qualitativa dos dados recolhidos ao longo do Projecto de Intervenção. Pretende-se que todas as actividades desenvolvidas no Projecto de Intervenção sejam conducentes a uma consciencialização da multiplicidade de povos e culturas da Europa, da diversidade e do perigo que essa diversidade enfrenta. Pretendemos, fundamentalmente, dar aos alunos acesso a um acervo cultural europeu mais abrangente. Pretendemos, portanto, levar a cabo um conjunto de práticas e actividades com vista à promoção e ao desenvolvimento de uma *cultura linguística* baseada na consciencialização e no compromisso em relação aos direitos linguísticos e culturais dos indivíduos.

Centrando-se em questões ligadas à *cultura linguística* e à diversidade linguística, este trabalho conta com um capítulo dedicado à *cultura linguística* (Capítulo 1), onde será problematizado e definido o conceito para efeitos deste trabalho de investigação. Far-se-á uma análise da relevância da *cultura linguística*

no contexto do Currículo do Ensino Básico e abordar-se-ão os novos paradigmas do ensino de línguas. Pretendemos, assim, compreender o que é *cultura* e, em particular, o que é a *cultura linguística*. Faremos ainda, uma abordagem ao conceito de sensibilização à diversidade linguística e de intercompreensão como modos de construção dessa *cultura linguística*, considerando que estas abordagens didáticas de ensino de línguas são meios privilegiados para enriquecer os alunos.

Outro capítulo deste trabalho é dedicado à Europa e à sua diversidade linguística. Deste modo, faremos um roteiro, ainda que modesto, pela diversidade linguística europeia. Consideramos que o conhecimento da panorâmica linguística da Europa e das vicissitudes a que esteve e está sujeita é um corpus fundamental para dar seguimento ao nosso Projecto de Intervenção em contexto escolar, uma vez que ele assenta, precisamente, na promoção da consciência da diversidade e da *cultura linguística* da Europa. Primeiramente, far-se-á uma resenha da diversidade linguística autóctone, isto é, das línguas que originariamente se falavam na Europa. Num segundo momento, serão apresentados dados do www.ethnologue.com e de outras fontes sobre a diversidade linguística contemporânea, considerando as comunidades linguísticas que mais recentemente se implantaram no continente europeu, sabendo que estas comunidades não podem ser desvalorizadas, uma vez que deixarão marcas e, inevitavelmente, contribuirão para colorir diferentemente o mapa linguístico europeu nos próximos séculos (Capítulo 2).

A metodologia de investigação que serve de base ao nosso estudo é descrita no Capítulo 3. Primeiramente, far-se-á uma abordagem dos paradigmas construtivistas e positivistas de investigação, analisados estes dois paradigmas, justificaremos a nossa opção pelo primeiro, pelas razões que à frente apresentaremos. Seguir-se-ão considerações sobre uma abordagem qualitativa de investigação e apresentar-se-á o enquadramento teórico enunciado por Bogdan & Biklen (1992) que servirá de base à nossa investigação. Finalmente,

apresentar-se-á a natureza da investigação que é de investigação-acção, pois é a modalidade de investigação que melhor serve os nossos propósitos tendo em conta a natureza do estudo. Optámos por esta modalidade de investigação por considerar que é um imperativo ético e profissional monitorizar as nossas práticas pedagógicas, para sobre elas reflectir, permitindo uma consciencialização das mesmas de modo a melhorá-las (cf. Elliot, 1991: 54).

No Capítulo 4 faremos uma exposição sobre o Projecto de Intervenção e o contexto em que foi desenvolvido, caracterizando a escola, a professora-investigadora, a turma e os respectivos encarregados de educação. É, também neste capítulo, que exporemos as razões da escolha do espaço curricular não-disciplinar de Área de Projecto para desenvolver o Projecto de Intervenção implementado com uma turma do 5º ano na Escola Básica Dr. João Rocha no concelho de Vagos. Como já foi dito, numa primeira fase deste trabalho, formularam-se questões de investigação a partir das nossas convicções pessoais, das nossas leituras, das nossas práticas e das nossas experiências. A partir deste primeiro momento, apresentados os objectivos do Projecto de Intervenção, este foi desenvolvido, consubstanciando-se num conjunto de actividades relacionadas com a União Europeia sob o ponto de vista linguístico, histórico e cultural e ainda com actividades de intercompreensão e de sensibilização à diversidade linguística e cultural. Durante este Projecto de Intervenção, foram recolhidos dados objecto de análise no capítulo seguinte.

Chegados ao Capítulo 5, procederemos à descrição e tratamento dos dados recolhidos, analisando-os, tendo em vista a consecução dos objectivos inicialmente previstos. Verificaremos que a multiplicidade dos dados recolhidos não serão todos objecto de análise para efeitos do nosso estudo, considerando a sua extensão e a pouca relevância de alguns para responder às questões que formulámos. Serão, como veremos, objecto de análise os Caderninhos das Línguas, instrumento de análise que mais à frente explicitaremos na sua natureza

e função, e os inquéritos por questionário que realizámos aos alunos no início e no fim do ano lectivo.

Por último, no fim da nossa caminhada, tentaremos com a objectividade possível, dar a conhecer as nossas conclusões, dando sugestões e evidenciando as potencialidades de desenvolvimento da *cultura linguística* nos alunos do Ensino Básico. Chegados ao *fim*, esclarecidos, esperemos, alguns aspectos, acreditamos que chegaremos na realidade ao princípio, chegados, na verdade, a um ponto de partida em que haverá mais para fazer, mais para fazer melhor, mais para reformular, mais para aprender...acreditamos que é assim em educação, há sempre mais e melhor, é uma caminhada que não tem *fim*.

Capítulo 1

1 Cultura linguística, conceito e modos de construção

Neste capítulo pretendemos compreender o que é *cultura linguística* para a qual identificámos diferentes dimensões, problematizando o seu papel em contextos educativos. Serão, ainda, apresentados os novos paradigmas do ensino de línguas, consubstanciados em formas de sensibilização à diversidade linguística e em actividades de intercompreensão, explicitadas e apresentadas como modos de construção dessa mesma *cultura*.

1.1 Do conceito de cultura ao conceito de cultura linguística

O alargamento da União Europeia, aliada à crescente mobilidade das pessoas e das ideias, os fluxos migratórios e a nova realidade económica e social do mundo actual têm resultado num contacto cada vez mais próximo entre as diferentes culturas. Perante o contexto sócio-cultural que testemunhamos, o contacto com outras culturas nunca foi tão intenso e global. Deste modo, é fundamental, promover um ensino com uma perspectiva multicultural de modo a promover o sentido de respeito em relação ao Outro, “Teaching with this perspective promotes the child's sense of the uniqueness of his own culture as a positive characteristic and enables the child to accept the uniqueness of the cultures of others” (Gomez, 1991: 1).

A definição do conceito de *cultura linguística* surge como fundamental no contexto deste trabalho, pois servirá de conceito base na fase da análise dos dados, uma vez que é em torno deste conceito que esta investigação se desenvolve. Antes de tentarmos definir o conceito de *cultura linguística* é fundamental compreendermos o conceito de *cultura*, “Culture is said to be one of

the two or three most complex words in the English language, and the term which is sometimes considered to be its opposite - nature - is commonly awarded the accolade of being the most complex of all” (Eagleton, 2000: 1).

A palavra *cultura* deriva, etimologicamente, do latim (*Cultura*, *ae* - cultura do espírito - em sentido figurado). Na sua origem esta palavra latina remete para a área da agricultura, significando cuidado dedicado ao campo e ao gado.

Foi, na Língua Francesa, que se produziu a evolução semântica da palavra. Ao longo do século XVIII, a palavra *cultura* pertence ao mesmo campo semântico da palavra *civilização*, numa altura em que o conceito de “civilizado” se opõe ao de “selvagem”, pelo que o conceito de *civilização* é encarado como um processo de melhoria que transforma a sociedade, que a faz evoluir para melhor. Como transposição da palavra *cultura*, na Língua Francesa, a palavra *kultur*, na língua alemã, implanta-se para significar aquilo que os franceses preferiram denominar de “civilização”, tendo, portanto as palavras acepções diferentes nas duas línguas. Durante os séculos XIX e inícios do século XX esta diferença semântica continuou, preferindo os franceses o termo de *civilização* e os alemães o termo de *kultur* (cf. Simões, 2006). Esta distinção entre cultura e civilização é importante para compreendermos como os conceitos evoluem ao longo dos tempos, sendo marcados por considerações históricas, culturais e filosóficas de cada época.

No Grande Dicionário da Língua Portuguesa, coordenado por José Pedro Machado, *cultura* aparece também muitas vezes para designar o trabalho com a natureza, *cultura* é definida como:

“acção, acto ou maneira de cultivar a terra ou certas plantas; utilização industrial de certas produções naturais; criação de certos animais, sobretudo microscópicos; estudo ou aplicação do espírito a uma coisa; exercício, aperfeiçoamento das faculdades intelectuais; conjunto de conhecimentos de alguém; instrução; apuro, esmero, elegância” (Machado, 1996: 324).

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa e Fundação Calouste Gulbenkian, *cultura*, nesta acepção de cariz mais humano e social, pode ser um acervo de costumes, práticas, comportamentos que são adquiridos e transmitidos socialmente de geração em geração e podem constituir um património literário, artístico e científico de um grupo social, de um povo. São, portanto, um conjunto de conhecimentos adquiridos por alguém, conhecimentos relativos a um ou vários domínios científicos, a uma ou mais áreas de saber e de experiências que permitem o enriquecimento do espírito, o desenvolvimento de capacidades intelectuais (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001: 1042).

A definição de cultura não é estática, evolui ao longo dos tempos. São muitas as definições do conceito de *cultura* e diversas as perspectivas de abordagem do mesmo que ao longo dos tempos os diversos autores têm vindo a apresentar. Entre eles, destacamos Edward Burnett Tylor, fundador da antropologia britânica, que propõe uma definição para o conceito de *cultura* alicerçada numa perspectiva descritiva, abarcando a totalidade da vida social do mundo, abarcando a arte, as crenças, os costumes, as tradições, o conhecimento, etc. De acordo com Tylor, sob o ponto de vista etnológico, *cultura* e *civilização*, são “um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Tylor, 1876-1878: 1, in Cuche, 1999).

Na tentativa de definição de *cultura*, alguns autores preferem pôr a tónica na perspectiva da transmissão do acervo cultural, entendendo a cultura como um conjunto de padrões relativos ao comportamento humano passíveis de ser transmitidos de geração em geração, "Culture...consists in those patterns relative to behavior and the products of human action which may be inherited, that is, passed on from generation to generation independently of the biological genes" (Parson, 1949: 8). Na mesma linha, Linton afirma que "A culture is a configuration

of learned behaviors and results of behavior whose component elements are shared and transmitted by the members of a particular society" (Linton, 1945: 32).

Outros autores associam a cultura a um mecanismo que permite a interação social, entendendo a cultura também como um conjunto de modelos e padrões de comportamento, "Culture: learned and shared human patterns or models for living; day-to-day living patterns. These patterns and models pervade all aspects of human social interaction. Culture is mankind's primary adaptive mechanism" (Damen, 1987: 367).

Numa perspectiva da interação social, Lederach associa a cultura a um conjunto de mecanismos que um conjunto de indivíduos cria para responder às realidades sociais que os envolve, "Culture is the shared knowledge and schemes created by a set of people for perceiving, interpreting, expressing, and responding to the social realities around them" (Lederach, 1995: 9).

Mais recentemente, Patrick Moran identifica cinco dimensões de *cultura*, "Culture is the evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared set of practises associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world, and set within specific social contexts" (Moran, 2001: 24). Identifica, assim, este autor cinco dimensões fundamentais no conceito de cultura, sendo elas *o modo de vida* de um conjunto de pessoas, que se manifesta *num conjunto de práticas*, associadas a *um conjunto de objectos*, baseadas essas práticas num *conjunto de perspectivas do mundo*, integradas num dado *contexto*.

Em 1952, Kroeber e Kluckhohn procederam a um trabalho de abstracção em que analisaram mais de 100 definições do conceito de Cultura e chegaram à seguinte definição:

"Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior aquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive acheivments of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of

traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values; Cultural systems may on the one hand be considered as products of action, on the other as conditioning elements of further action” (Kroeber A. L., Kluckhohn C., 1952: 181).

Kroeber e Kluckhohn categorizam as diferentes concepções do conceito de cultura, distinguindo a concepção descritiva, histórica, normativa, psicológica, estrutural e genética (in Peres, 2000: 41). Numa perspectiva **descritiva**, a cultura apresenta-se como um conjunto de ideias, crenças, técnicas e costumes e factos que caracterizam um dado grupo social. Sob o ponto de vista **histórico**, cultura remete para a tradição como elemento de representação cultural, sendo a cultura fruto de circunstâncias históricas. A concepção **normativa** de cultura remete para o conjunto de normas e regras reguladoras do comportamento social e humano, tendo o conceito de cultura uma relação próxima com a ideia de convenção. Em termos **psicológicos**, a concepção de cultura está relacionada com as consequências do contacto de culturas, como os fenómenos da aculturação. Em termos **estruturais**, a concepção de cultura remete para os modelos culturais construídos a partir da investigação e sob o ponto de vista genético, o conceito de cultura remete para a capacidade que o indivíduo tem de se adaptar em interacção com a sociedade (cf. Peres, 2000: 41).

Outros autores, em particular os americanos, preferiram falar em *culturas*, em vez de apresentarem o conceito no singular, Franz Boas, adoptou uma aceção do conceito mais relacionado com a raça, contribuindo para o conceito de *cultura* da antropologia americana. É uma visão marcada, sociologicamente, pela diversidade de grupos raciais que coexistem na sociedade americana e pelas tensões que a coexistência desses grupos provoca. Foi, aliás, na sociedade americana que o conceito de cultura encontrou um terreno fértil, fruto do passado histórico sensível a processos de assimilação, integração e imigração (cf. Simões, 2006: 142-3).

Para nós, “Culture learning is the process of acquiring the culture-specific and culture-general knowledge, skills, and attitudes” (Paige, et al., 2000), é um processo de aquisição dinâmico que se vai desenvolvendo e que envolve o aprendente cognitivamente, afectivamente e comportamentalmente, é um saber fundamental à comunicação e interacção com indivíduos de outras culturas, “required for effective communication and interaction with individuals from other cultures (...) It is a dynamic, developmental, and ongoing process which engages the learner cognitively, behaviorally, and affectively” (Paige, et al., 2000). É assim, uma construção social de saber e conhecimentos “adquiridos por alguém, de experiências que permitem o enriquecimento do espírito, o desenvolvimento de capacidades intelectuais” e que se constrói e transmite ao longo dos tempos, “socialmente de geração em geração”. É uma construção plástica que se vai contaminando com novos elementos, “Conjunto de costumes, práticas, comportamentos..., que são adquiridos” e que são expressão de uma identidade, “Património literário, artístico e científico de um grupo social, de um povo,” forma de um património subjectivo consubstanciado em “conhecimentos relativos a um ou vários domínios científicos, a uma ou mais áreas de saber (...)” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea - Academia das Ciências de Lisboa e Fundação Calouste Gulbenkian, 2001: 1042).

Do exposto, podemos concluir que o termo *cultura*, nas suas diversas acepções, inclui marcas dos circunstancialismos históricos onde se insere e outras tantas considerações filosóficas, “If the word “culture” traces a momentous historical transition, it also encodes a number of key philosophical issues” (Eagleton, 2000: 2).

Considerado o conceito de *cultura*, nas suas múltiplas acepções, urge concentrarmo-nos no conceito de *cultura linguística*, pois é a partir deste que construiremos as nossas categorias de análise dos dados recolhidos com este projecto (ver Capítulo 5), onde faremos a análise dos resultados obtidos e,

sobretudo, porque é no conceito de *cultura linguística* que assenta este trabalho de investigação. O nosso objectivo é desenvolver a *cultura linguística* dos alunos, logo, balizar o conceito e compreender o que ele encerra é uma tarefa essencial.

O conceito de *cultura linguística* é muitas vezes usado por Michel Candelier, nos projectos Evlang² e Jaling³. No contexto destes projectos, o conceito de *cultura linguística* aparece na expressão daquele autor como um conjunto de saberes acerca das línguas que pode ser desenvolvido através de actividades de sensibilização à diversidade linguística: ““language culture”, knowledge specific to languages, particularly of a sociolinguistic nature. This knowledge represents a set of references that help to understand the world in which pupils live today and will live in the future” (Candelier, 2004: 22). Eis-nos chegados a um ponto central, Candelier e o seu grupo de trabalho vêem, na sensibilização à diversidade linguística, um modo de construção de cultura linguística, tendo esta uma dupla função de sustentar um conjunto de atitudes e ao mesmo tempo constituir um conjunto de referências que ajudam à compreensão do mundo multi-lingue e multicultural no qual os alunos vivem, um entendimento que perfilhamos e o qual noteará as práticas do nosso Projecto de Intervenção.

Em Portugal, é Paulo Feytor Pinto que primeiro fez referência a aspectos relacionados com *cultura linguística*, referindo-se a comportamentos perante as línguas, a crenças, a preconceitos, a estereótipos e a “modos de pensar a(s) língua(s)” (Feytor Pinto, 1998: 6). De acordo com este autor, as representações de uma comunidade acerca de uma determinada língua são decisivas não apenas nas condições da sua transmissão, como também marcam as políticas

² Evlang foi um projecto financiado pela Comissão Europeia de 1997 a 2001, integrado no programa Sócrates Língua, este projecto foi coordenado por Michel Candelier, da Universidade René Descartes (Paris) e com a colaboração de Universidades e Centros de Investigação de diferentes países (Áustria, Espanha, França, Itália e Suíça). O objectivo deste projecto era verificar se as actividades de sensibilização à diversidade linguística implementadas na escola primária conduzia aos efeitos esperados. <http://jaling.ecml.at/french/evlang>

³ Jaling: L'introduction de 'l'éveil aux langues dans les curriculum", projecto desenvolvido entre 2000 e 2003, coordenado por Michele Candelier, financiado pelo ECML (European Centre for Modern Languages). <http://jaling.ecml.at/>

linguísticas adoptadas, sendo a *cultura linguística* a confluência de inúmeros factores: factores históricos, sociais, políticos, económicos, militares e científicos da comunidade em questão.

Percorrido um conjunto vasto de acepções de *cultura*, chegou o momento de sistematizar o nosso conceito de *cultura linguística*. Consideramos que a *cultura linguística* encerra elementos de natureza linguística, histórica, geográfica, afectiva, atitudinal que contribuem para “o enriquecimento do espírito e o desenvolvimento de capacidades intelectuais” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001: 1042). A *cultura linguística*, “language culture” expressa “knowledge specific to languages, particularly of a sociolinguistic nature. This knowledge represents a set of references that help understand the world in which pupils live today and will live in the future” (Candelier, et al, 2004: 20). A *cultura linguística* consubstancia-se, assim, em conhecimentos de natureza sociolinguística, relativos às línguas, sendo um conjunto de referências que nos ajudam a compreender o mundo e o Outro.

A construção de uma *cultura linguística* constitui, deste modo, um valor fundamental, pois só conhecendo a existência de outras línguas e culturas é que se pode ter vontade de as aprender e ter a noção da verdadeira dimensão da diversidade linguística, de modo a fruí-la e a retirar dela verdadeiros momentos de prazer. Acresce, portanto, o facto de uma língua não reflectir apenas uma dimensão linguística, a comunicação verbal e não verbal são dimensões igualmente importantes e, em ambas, estão plasmadas marcas de cultura que não podemos menosprezar:

A cultura constitui, deste modo, uma dimensão fundamental da comunicação, sendo que a compreensão dessa dimensão cultural permite a compreensão de sinais e marcas próprias de outras línguas e culturas. No contexto do nosso Projecto de Intervenção, isto é, entre as actividades que vamos implementar com os alunos de modo a desenvolver a sua *cultura linguística*,

vamos tentar consciencializá-los para a importância da dimensão cultural das línguas, mostrando-lhes como as línguas estão entranhadas de marcas culturais que as distinguem e lhe conferem identidade. Essa consciencialização, é em si, um elemento de *cultura linguística*, tão ou mais importante como identificar a língua que se fala num dado país ou local. A competência intercultural é, assim, uma capacidade fundamental para o enriquecimento da *cultura linguística* dos indivíduos, pois só manifestando abertura e capacidade de interagir com outras línguas e culturas é que podemos ser receptores dessa dimensão e riqueza cultural.

1.2 As dimensões da cultura linguística

A *cultura linguística* é uma realidade complexa. De modo a realizar um estudo sobre *cultura linguística* importa categorizar as dimensões que a compõem e compreender as suas dinâmicas, bem como o papel da *cultura linguística* nas atitudes afectivas e comportamentos do indivíduo. Claramente, uma realidade tão complexa requer uma análise profunda e um entendimento dos diversos níveis que a compõem, assim, vamos, de seguida, ver as dimensões que dão substância à *cultura linguística* e tentar compreender que elementos cada uma encerra.

Partamos de uma reflexão sobre a aquisição de *cultura*, apresentada por Paige (2000) em que a autora refere a aquisição de *cultura* como sendo um processo dinâmico que envolve o aprendente de modo cognitivo, afectivo e comportamental (cf. Paige, 2000).

É possível, a partir da reflexão de Paige, identificar três dimensões fundamentais na definição de aquisição de *cultura*, uma dimensão cognitiva, uma comportamental e outra afectiva, sendo esse processo de aquisição

marcado por um dinamismo holístico que envolve todas as dimensões referidas. Também, no âmbito de trabalhos de investigação sobre *cultura linguística*, “os autores identificam três dimensões que, de um modo geral, têm sido utilizadas na estrutura e conteúdo dos inquéritos europeus, assim como nos que têm sido realizados mais recentemente em Portugal: o nível de conhecimentos científicos dos inquiridos; as atitudes face à ciência e à prática quotidianas do contacto com a ciência” (<http://www.oct.mct.pt/index.jsp>, in Simões, 2006: 147).

Podemos, portanto, destacar no conceito de *cultura linguística*, enunciado por Paige (2000) estas três dimensões principais: uma dimensão cognitiva referente aos saberes; uma dimensão afectiva que se consubstancia em atitudes, preconceitos, estereótipos e representações; e uma outra dimensão comportamental, que diz respeito ao modo como o indivíduo interage e lida com a realidade, isto é, uma dimensão das práticas.

1.2.1 A dimensão cognitiva

A dimensão cognitiva da *cultura linguística* consubstancia o conjunto de saberes ou conhecimentos que o sujeito tem acerca das línguas, saberes ou conhecimentos que apresentam duas vertentes fundamentais, por um lado o conhecimento estimado, por outro o conhecimento efectivo. O conhecimento efectivo é aquele que pode ser considerado cientificamente correcto, sendo o conhecimento estimado um tipo de conhecimento que o indivíduo julga possuir acerca das línguas e julga estar correcto (cf. Simões, 2006). O chamado conhecimento estimado é, em rigor, um não-conhecimento ou um falso conhecimento, apesar do seu detentor o ter como verdadeiro. Assim, no contexto do nosso trabalho, teremos o cuidado de distinguir, na chamada dimensão

cognitiva, conhecimentos estimados e conhecimentos efectivos, valorizando para efeitos do nosso estudo estes últimos.

O seguinte quadro intenta identificar os elementos constitutivos da dimensão cognitiva da *cultura linguística*. Inserida, no âmbito desta dimensão, estão o conjunto de saberes declarativos acerca das línguas bem como as capacidades que os indivíduos têm de aprender línguas, consubstanciadas na competência estratégica e na competência de análise meta-linguística. A reflexão metalinguística adquire um valor essencial que é o de contribuir para a percepção do modo como os elementos linguísticos são seleccionadas e combinados. Tomando a língua como discurso, os recursos gramaticais assumem a função de elementos que contribuem para estabelecer relações de sentido de um texto escrito ou oral num determinado contexto. A reflexão metalinguística exercita processos mentais usados em qualquer área científica: observação de dados, detecção de regularidades, resolução de problemas, validação de hipóteses (cf. Lopes, in <http://www.uc.pt>). A reflexão metalinguística é uma capacidade fundamental para o aprendente de línguas e quanto mais desenvolvida estiver esta capacidade, mais facilitada está a aquisição efectiva de uma língua.

A capacidade estratégica é aquela capacidade que permite mais do que aprendizagem formal de uma língua, permite a aquisição da mesma e a consequente habilidade de utilização prática da mesma, e na competência estratégica uma passagem da teoria à prática, uma transição da aprendizagem para a aquisição. Quanto mais desenvolvida for a capacidade estratégica, mais facilmente se dá essa passagem e transição. A capacidade de análise meta-linguística e a capacidade estratégica que operacionalizam durante a comunicação, aliada à capacidade que os indivíduos têm de mobilizar conhecimentos acerca do mundo, pela indução de regras e pela reflexão, são realidades que se inserem também na dimensão cognitiva da *cultura linguística* (*idem*). Em suma, nesta dimensão cognitiva, cabe, por um lado, o conhecimento declarativo acerca da(s) língua(s), acerca da(s) cultura(s) e, por outro lado, a

capacidade de aprendizagem “linguístico-verbal” (Andrade & Araújo e Sá *et al*, citado in Simões, 2006: 150).

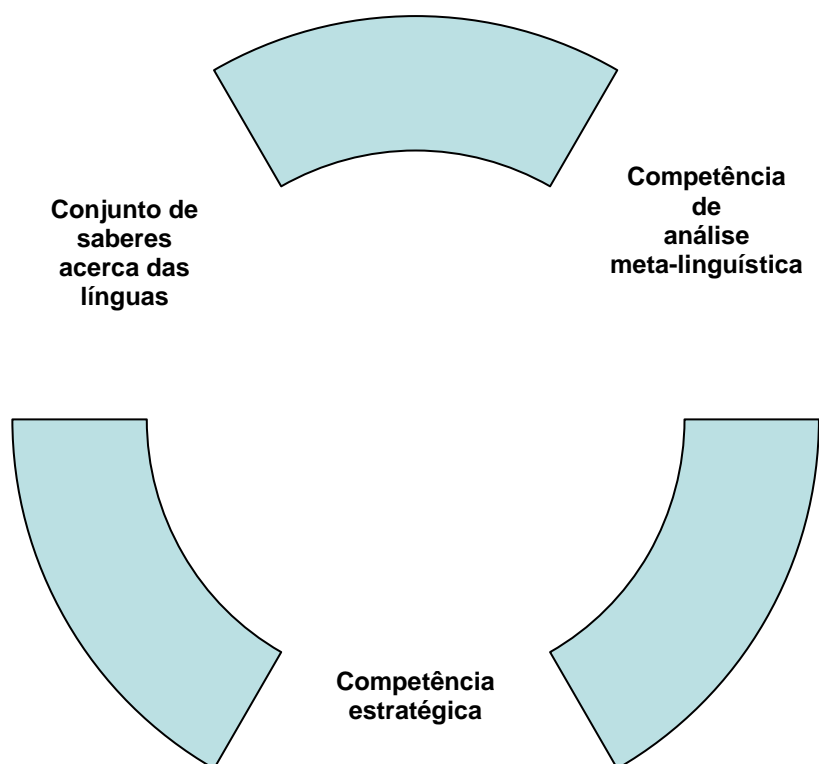


Figura 1- Elementos da Dimensão Cognitiva da Cultura Linguística
(adaptado de Simões, 2006)

1.2.2 A dimensão afectiva

Esta dimensão afectiva diz respeito às atitudes reveladas em relação ao diferente e ao Outro, atitudes em relação às línguas e à diversidade. Esta dimensão afectiva está relacionada com a chamada “disponibilização para as línguas”, que se consubstancia numa disponibilidade para aprender coisas sobre as outras línguas e culturas e no respeito pela pluarlidade e pelo Outro (Ferrão

Tavares, 2001: 195). Na mesma linha, situa-se a dimensão sócio-afectiva do modelo de análise da competência plurilingue (Andrade, Araújo *et al*, 2003, citados em Simões, 2006: 153) que integra a vontade e predisposição para se abrir ao Outro, para contactar com diversas línguas e culturas, manifestando disponibilidade e vontade de “manter o canal aberto” (cf. Simões, 2006: 153). E ainda neste âmbito, Simões acrescenta:

“Assim, no caso da cultura linguística, consideramos que uma das suas dimensões estará também relacionada com as atitudes e representações, estereótipos e preconceitos, ou seja com a imagem que o sujeito forma acerca das línguas e dos povos, (...) podendo esta emotividade passar por uma relação de amor ou desamor em relação ao objecto em questão” (2006: 153).

A dimensão afectiva da *cultura linguística* reveste-se de particular importância no contexto escolar, uma vez que esta dimensão determinará as outras, determinará os comportamentos dos alunos face ao Outro, e sob o ponto de vista cognitivo, o modo como o aluno desenvolve as suas capacidades linguístico-verbais e enriquece os seus saberes sobre as línguas. No contexto do nosso trabalho, a dimensão afectiva da *cultura linguística* reveste-se de uma enorme importância já que ela revela uma série de subdimensões (preconceitos, atitudes, esterótipos, disponibilidade de abertura ao outro e representações positivas ou negativas).

Assim, é de suma importância que os professores, em geral, e os professores de línguas em particular “tomem consciência da importância das representações dos seus alunos face às línguas, para que possam, (...) realizar um trabalho sistemático, coerente e planificado de complexificação, desconstrução e/ou discussão desses estereótipos e representações (...)” (Simões, 2006: 155).

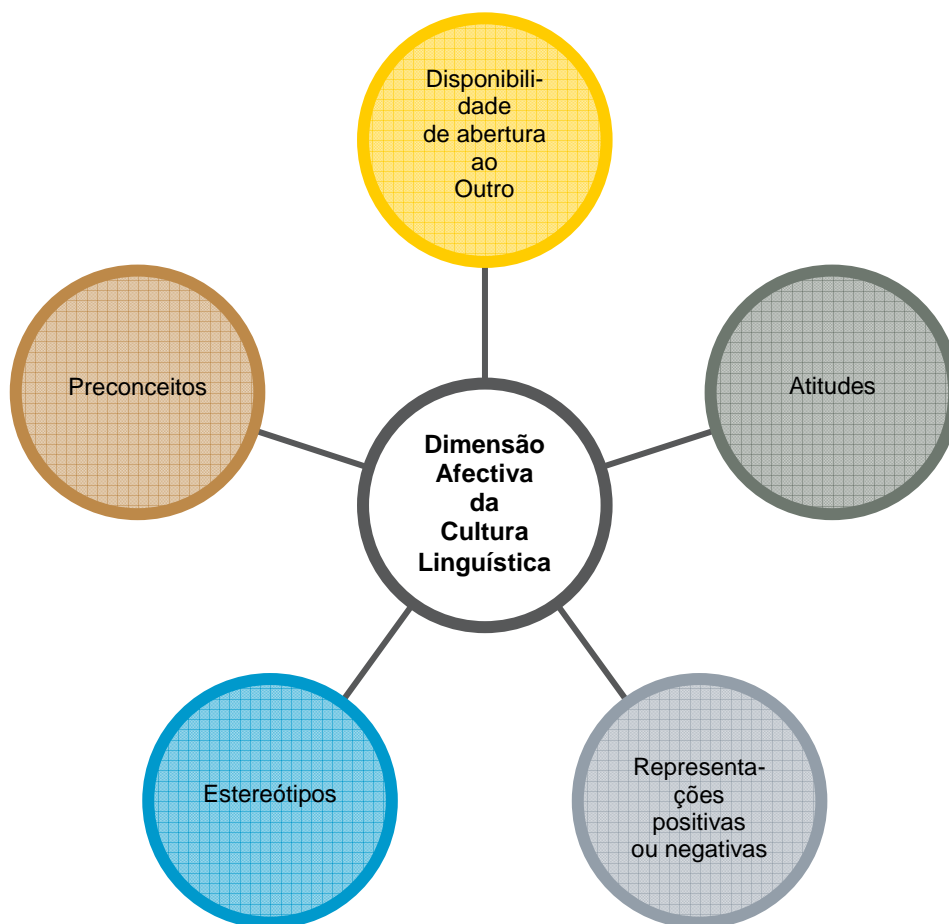


Figura 2 - Dimensão Afectiva da Cultura Linguística (adaptado de Simões, 2006)

Só compreendendo, cabalmente, a importância da dimensão afectiva, como uma dimensão integradora e impulsionadora de saberes, é que os professores de línguas podem desenvolver actividades conducentes ao desenvolvimento da *cultura linguística*.

1.2.3 A dimensão comportamental

A dimensão comportamental da *cultura linguística* é autonomizada por alguns autores (Paige, 2000; Simões, 2006), porém, no âmbito do nosso trabalho preferimos considerá-la como uma dimensão que perpassa as dimensões afectiva

e cognitiva e as exteriorizam. A dimensão comportamental da *cultura linguística* remete para as práticas conducentes ao desenvolvimento dessa mesma cultura, por “manifestações de desejo e motivações para entrar em contacto com a diversidade linguístico-cultural e se envolver em situações de interacção” (Simões, 2006:155) ou ainda no mesmo sentido, por “processos interactivos próprios das situações de contacto de línguas” (Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2003: 495). Consubstancia-se, assim, no conjunto de comportamentos que dão corpo à *cultura linguística* e que a desenvolvem de um modo mais ou menos directo. Esta dimensão comportamental é instrumental no sentido em que é ela que exterioriza, através de comportamentos, manifestações, práticas e atitudes revelando dimensões cognitiva e afectiva da *cultura linguística*. Incluem-se nessas práticas, por exemplo, hábitos de leitura e de visualização nos média de programas sobre outros países, línguas e culturas, visitas à Internet, consultas em enciclopédias, dicionários e livros, hábitos de contactos sociais, opções de férias, número de horas dedicado à aprendizagem de línguas estrangeiras, etc. (cf. Simões, 2006).

1.3 O desenvolvimento da cultura linguística

De tudo o que foi aduzido, compreendidas as diversas dimensões da cultura linguística, importa deixar claro o processo através do qual essa cultura se pode desenvolver. Da análise que realizámos sobre as dimensões da *cultura linguística*, decidimos, a partir da categorização de Paige (2000), considerar a dimensão comportamental como uma dimensão que se entrelaça nas outras duas dimensões e que constitui uma manifestação das mesmas, logo, não se autonomiza. No sentido de visualizarmos a relação que sobressai destas três dimensões, decidimos construir uma imagem representativa da relação que existe entre as referidas três dimensões da *cultura linguística*. Assim, cada uma das

suas dimensões, cognitiva e afectiva, revela-se e plasma-se na dimensão comportamental, que espelha as outras duas dimensões.

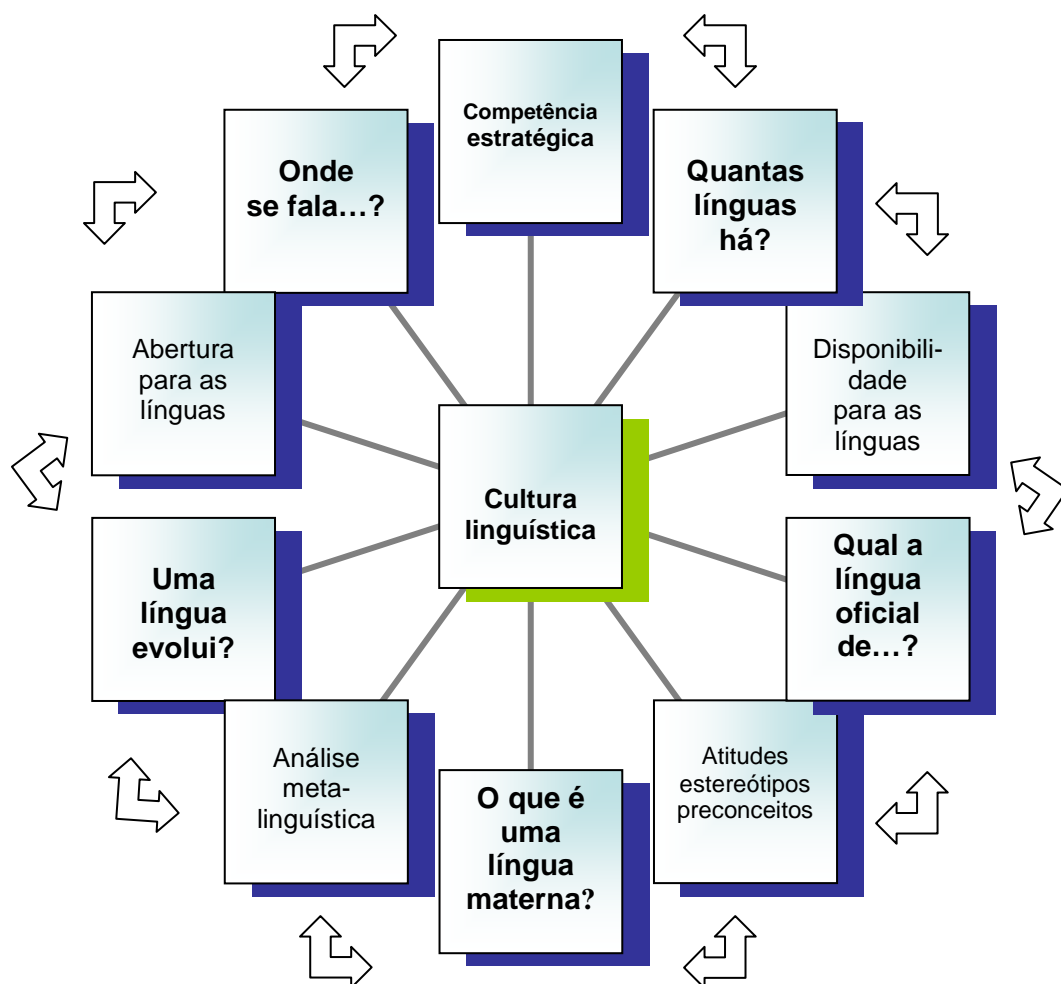


Figura 3 - Dimensões da cultura linguística (adaptado de Simões, 2006)

Consideramos que o desenvolvimento de uma cultura linguística parte, desde logo, de uma questão, uma curiosidade. Há, portanto, questões que vão obter resposta, através da realização de práticas, idas a bibliotecas, Internet, questionamento (dimensão comportamental), contribuindo para o enriquecimento do saber declarativo, directamente ou através de mecanismos de análise meta-linguística e/ou accionando a competência estratégia que o indivíduo possui

(dimensão cognitiva). Essas questões, por sua vez, nascem de uma maior ou menor predisposição e abertura para as línguas, e o tratamento que lhes é dado está imbuído de preconceitos, representações e reflecte atitudes, nomeadamente atitudes de curiosidade, a partir das quais surgem outras questões. É este processo holístico, interligado e interdependente que permite o desenvolvimento da *cultura linguística*.

Compreendido o processo complexo através do qual se desenvolve a *cultura linguística*, cabe, agora, compreender que actividades podemos desenvolver e como as podemos desenvolver, de modo a construir uma *cultura linguística* assente em atitudes plurais, adequadas aos desafios hodiernos, privilegiando o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural. Nesta linha, perfilharemos uma abordagem pluralista do ensino de línguas. Um novo paradigma servirá de orientação às actividades que vamos desenvolver no nosso Projecto de Intervenção, que, recorde-se, tem como objectivo principal desenvolver a cultura linguística dos alunos.

1.4 As línguas e o ensino: um novo paradigma

No actual contexto em que vivemos, a relação entre língua e cultura é tudo menos linear, hoje podemos falar a mesma língua e ser portadores de referências culturais muito diversas (cf. Capucho, 2006: 207). Nesta linha de entendimento, o acesso a um “espaço pluricultural” só é possível pelo desenvolvimento da competência pluricultural e pelo desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural. Na linha de Andrade & Araújo e Sá (2003), a competência plurilingue é constituída por “quatro dimensões de gestão simultaneamente vastas, complexas e interdependentes - da dimensão sócio-afectiva; dos repertórios linguístico-comunicativos; da interacção; dos repertórios de aprendizagem” (Santos, 2002: 121). Por isso, o ensino de uma língua franca, dificilmente, poderá servir os propósitos do desenvolvimento de uma competência

pluricultural e intercultural. Uma língua franca, é, na expressão de Filomena Capucho, “uma língua esvaziada de cultura”, “esvaziada de conteúdos culturais”, “uma língua asséptica, esterilizada,” como escreve a autora “A tentativa de imposição do Inglês como língua franca nega obviamente a construção de redes interculturais” (cf. entre outros Capucho, 2006: 207-9, et al). Logo, na linha deste entendimento, a ideia de que o Inglês, como língua franca nos pode abrir ao Outro cai por terra, só o caminho do plurilinguismo é que pode afastar atitudes xenófobas e preconceituosas e abrir caminho para um espaço de abertura ao Outro.

O espaço ocupado pelo Inglês, no contexto internacional é importante e indiscutível, sendo actualmente, uma das línguas francas mais importantes. Este facto não deve invalidar o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural e as duas realidades não têm de ser incompatíveis. Acreditamos, que do mesmo modo, que não devemos assumir atitudes favoráveis à hegemonia do Inglês, também não devemos acusar o Inglês de todos os males, e desprezá-lo, negando a sua importância. Claramente, é importante, no contexto sócio-educativo actual, incluir uma perspectiva pluralista e multicultural, desvalorizando fundamentalismos, “Multicultural education embodies a perspective rather than a curriculum. Teachers must consider children's cultural identities and be aware of their own biases” (Gomez, 1991:6).

Face aos desafios do presente e à arquitectura social em que vivemos, o ensino de línguas deixou de ser o ensino da gramática e do vocabulário. Por isso, actualmente, encontramos-nos numa fase do ensino de línguas em que se assume uma abordagem pluralista:

“A pluralistic approach is therefore defined as a teaching approach in which the learner works on several languages simultaneously. Such an approach is necessary, among other objectives, to support the structure of a plurilingual and pluricultural competence as defined above, that is so that the learner can rely on an aptitude he or she may have in one language to establish aptitudes in other languages, so that the

result is not an artificial juxtaposition of skills but a system of integrated skills within the same overall competence” (Candelier *et al*, 2004: 17).

Importa, porém, ter em conta que a abordagem pluralista pode assumir várias formas, que vão desde um ensino integrado das línguas da escola em contexto formal, passando por uma abordagem que consiste em trabalhar em paralelo várias línguas da mesma família, independentemente do facto dessas línguas serem as línguas dos aprendentes, as línguas leccionadas na respectiva escola ou qualquer outra língua pertencente a uma família de línguas já aprendida, até uma abordagem de sensibilização à diversidade linguística que se pretende integradora, não tendo como objectivo ensinar a língua, mas antes ensinar coisas sobre a língua, perseguindo como principal objectivo, “to allow diversity, which is all too often synonymous with tensions and rejections, so that it can be experienced in a spirit of solidarity rather than fragmentation” (Candelier, *et al*, 2004: 23).

A primeira forma de abordagem pluralista categorizada por Candelier *et al*. foi o “Integrated teaching and learning of the languages taught” (Candelier, 2004: 18). Esta abordagem de ensino integrado das línguas da escola consiste na articulação de várias línguas e culturas que vão ser leccionadas na escola e que são ou serão oferecidas pela escola. Trata-se de desenvolver actividades entre línguas que constam do currículo dos alunos, integrando outras línguas e culturas, sendo, assim, o objectivo principal desta abordagem desenvolver competências linguísticas, culturais e comunicacionais, “This consists in a nutshell of establishing links between a limited number of languages (and cultures), those to be learnt in a conventional school course or even in a course aimed at different skills for the languages taught” (Candelier, 2004: 18).

Esta abordagem não servirá os nossos propósitos, pois como já foi referido, o objectivo do nosso Projecto de Intervenção não é ensinar línguas, mas sim, ensinar coisas sobre as línguas.

1.5 Intercompreensão

Outra forma de abordagem pluralista do ensino de línguas é a chamada abordagem da intercompreensão, entendida como “o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, num contexto de encontro de línguas diferentes, fazendo uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (cf. Capucho, 2004, in Capucho, 2006: 213).

Outros autores falam na gestão do repertório linguístico-comunicativo para caracterizar o conceito da intercompreensão, entendida como a capacidade de tomar partido do conhecimento prévio para compreender algo de novo:

É, assim, saber transferir conhecimentos, declarativos ou processuais, de uma situação de comunicação para outra; é ter noções sobre o funcionamento das línguas e saber que existem entre elas, a este nível, semelhanças e diferenças; é conseguir mover-se entre dois ou mais códigos linguísticos, nomeadamente através de um processo de tradução; é ter consciência de que não é necessário conseguir traduzir toda a mensagem para que esta seja compreendida e que, por isso, é preciso buscar a informação essencial, como identificar palavras transparentes (...); é não esquecer que as línguas não são dissociáveis das culturas (...)" (Santos, et al., 2002: 122).

Este entendimento confirma a existência de inúmeros mecanismos de compreensão de códigos linguísticos desconhecidos, fazendo uso da transferência, da tradução, da comparação entre os sistemas linguísticos, entre outros mecanismos que permitem extrair sentido dos textos orais e escritos em outras línguas. Estes mecanismos, accionados, permitem a construção de sentidos no referido “contexto de encontro de línguas diferentes”. No nosso Projecto de Intervenção, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver actividades de intercompreensão, por exemplo, entre o Inglês e Norueguês, e entre o Português e o Catalão.

A abordagem da intercompreensão, “inter-comprehension between related languages” consiste em trabalhar em paralelo várias línguas da mesma família, independentemente do facto dessas línguas serem as línguas dos aprendentes, as línguas leccionadas na respectiva escola ou ser qualquer língua pertencente a uma família de línguas já aprendidas (Candelier, 2004: 18). A abordagem da intercompreensão é essencial ao desenvolvimento de uma competência plurilingue, estando o desenvolvimento da competência de intercompreensão baseado na:

“aquisição, (re)utilização e mobilização de saberes e de competências situados em diversos domínios: o domínio linguístico; o domínio textual e o domínio situacional, qualquer um deles sendo indispensável para suportar os processos de (inter)compreensão, agindo em esquemas de sinergias simultâneas e mútuas” (Capucho, 2006: 213).

Numa situação concreta, a mobilização do saber e do saber-fazer adquirido está dependente de três componentes determinantes da competência discursiva plurilingue, a componente afectiva, a componente cognitiva e a componente estratégica. Este tipo de abordagem pluralista deve ter como objectivo, para além da aquisição de conhecimentos e de um saber-fazer, o desenvolvimento de uma dimensão afectiva, cognitiva e estratégica de modo a permitir a “eficácia da aprendizagem” de modo autónomo e “confiante nos mecanismos discursivos” (Capucho, 2006: 214).

Esta forma de abordagem pluralista inclui mais línguas e pretende, sobretudo, desenvolver a capacidade de análise metalinguística:

“to avail oneself of the most tangible assets resulting from membership of the same family of languages – assets linked to comprehension – which are then systematically cultivated. While the main objective is still to communicate, clearly other aptitudes are developed more intensively (...) They include general metalinguistic aptitudes, the

very ability to rely explicitly on knowledge of one language to “switch” to another, confidence in one’s learning abilities, etc.” (Candelier, 2004: 18).

A abordagem didáctica da intercompreensão servirá os nossos propósitos de desenvolvimento de uma *cultura linguística* no contexto de Ensino Básico, pois esta abordagem assenta “num grande respeito por todas as línguas e formas de cultura, obrigando a colocar o aprendente no centro dos procedimentos didácticos, fazendo-o mobilizar conhecimentos e capacidades e dando-lhe o gosto pela descoberta de dados linguísticos e culturais novos” (Andrade, 2003: 16). Ainda de acordo com Ana Isabel Andrade, a intercompreensão é uma abordagem didáctica que tenta promover uma visão positiva da diversidade linguística e cultural e pretende desenvolver nos aprendentes a capacidade de “reorganizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural e as suas capacidades linguístico-comunicativas, de forma a desenvolver uma competência comunicativa, que se quer plurilingue” (Andrade, 2003: 16).

Consideramos, então, nesta linha, que não é absolutamente necessário ensinar uma língua com proficiência, devendo o primeiro passo ir no sentido de fornecer uma “boa combinação de competências linguísticas e pedagógicas” que permitirão ter um “entusiasmo para as línguas”. Através da intercompreensão podemos conseguir o “desenvolvimento de uma capacidade de abertura à diversidade linguística e cultural, que pode depois ser seguida de uma abordagem mais sistemática da língua e da cultura (complementaridade de abordagens e não exclusão)” (Andrade, 2003: 17). Vemos, assim, a intercompreensão como modo de integração social, um modo de dar corpo a uma arma que permite uma vivência social plena, baseada no conhecimento e no respeito pelo Outro.

1.6 Sensibilização à diversidade linguística e cultural

A sensibilização à diversidade linguística, “awakening to languages”, é uma outra via de realização de uma abordagem pluralista, Candelier faz referência à definição do conceito no quadro do projecto Evlang:

“An awakening to languages is when part of the activities concerns languages that the school does not intend to teach (which may or may not be the mother tongues of certain pupils). This does not mean that only that part of the work that focuses on these languages deserves to be called an awakening to languages. Such a differentiation would not make sense as normally it has to be a global enterprise, usually comparative in nature, that concerns both those languages, the language or languages of the school and any foreign (or other) language learnt” (Candelier, 2004: 19).

Deste modo, nesta abordagem pluralista incentiva-se a realização de actividades com as mais diversas línguas e valoriza-se a comparação entre línguas estrangeiras ensinadas na escola dos aprendentes, línguas maternas dos mesmos e outras línguas a mobilizar. Claramente, o que parece importante é promover um contacto com as línguas em geral, no sentido de consciencializar o aprendente para a diversidade e torná-lo num sujeito disponível para outras experiências linguísticas no futuro.

Outros autores falam de uma “disponibilização para as línguas”, no sentido de desenvolver uma consciencialização da existência de outras línguas, descobrindo, assim, a pluralidade das línguas e culturas e aprendendo a “respeitar a diversidade das línguas dos outros, nomeadamente, dos outros alunos que integram as turmas, como forma de evitar atitudes etnocêntricas” (Ferrão Tavares, 2001: 195).

Nesta abordagem da sensibilização à diversidade linguística são desenvolvidas um conjunto de actividades, muitas delas de natureza comparativa e contrastiva, relacionadas com línguas que não se pretende propriamente ensinar. A ideia dominante é fazer os alunos contactar com sons diferentes, mundos diferentes e visões do mundo diferentes, de modo a desenvolver neles uma atitude positiva perante as línguas e uma consequente competência plurilingue. É uma abordagem que permite claramente um caminho no sentido da

pluralidade, assumindo uma linha de actuação integradora e desenvolvendo competências comunicativas. Esta abordagem visa estimular a curiosidade pelas línguas e culturas:

“This preparation aims to develop an interest in and stimulate curiosity for languages and cultures, to develop the learner’s confidence in his or her own learning abilities, his or her skills in observing/analysing languages, whatever they may be, the ability to rely on an understanding of a phenomenon in one language to understand more fully – through similarity or contrast – a phenomenon in another. This approach can also be perceived as a supporting measure for language learning courses, at primary school and beyond.(...) The awakening to languages, then, takes us away from the area of teaching/learning a particular language (only so we can return better equipped) and leads us firmly into the area of general language education” (Candelier, *et al*, 2004: 18).

A diversidade linguística e cultural constitui um caminho em direcção ao outro, uma atitude positiva, pelo que o gostaríamos de ver plasmado não apenas no currículo mas também, obviamente, nas práticas. Assim, para além do ensino da língua, importa promover “the development of favourable perceptions of and attitudes towards not just the languages and their diversity but also to those who speak the languages and their cultures” (Candelier, *et al*, 2004: 21).

No Prólogo do documento Promoting Language Learning and Linguistic Diversity – An Action Plan 2004 – 06, Viviane Reding reitera a ideia de que a União Europeia é habitada por 450 milhões de pessoas de diferentes comunidades linguísticas e culturais, sendo uma sociedade multilingue e multicultural pelo que é importante encorajar o ensino das suas línguas com o objectivo de construir um sentimento de pertença a essa vasta comunidade. Naquele documento perpassa a ideia de que o ensino de línguas é um ponto de encontro, um meio de unir o diverso e o diferente. De facto, a aprendizagem de línguas e o contacto com outras culturas parece propiciar uma atitude de pertença e de ligação entre os cidadãos no espaço europeu. No âmbito do nosso projecto,

como já foi referido, não pretendemos ensinar novas línguas, pretende-se, essencialmente, despertar a curiosidade dos alunos para o mundo complexo das línguas, “challenge pupils to ask questions about language, which so many take for granted” (Hawkins, 1984:4). Ou ainda na mesma linha, proporcionando aos alunos um vasto leque de actividades sobre as línguas, pretendemos criar um sentimento de abertura e contribuir para alargar as escolhas dos alunos, “Developing curiosity, interest and openness for and towards that which is different should also contribute towards diversifying the choice of languages pupils choose to learn” (Candelier, 2004: 20).

É, no entanto, muito importante ressaltar que a sensibilização à diversidade cultural e linguística que preconizamos está longe de uma aceção folclórica ou lúdica. Não é apenas uma riqueza cultural ou linguística a preservar e a respeitar, vai mais longe, pois implica uma intenção de abraçar uma ideia de fruição e apreço genuíno e activo, de modo a assegurar que atitudes de “openness and solidarity are firmly anchored” e de modo a promover uma atitude de descoberta activa da diversidade de línguas e culturas (cf. Candelier, 2004).

Deste modo, as culturas não podem ser vistas como um rol de factos ou informações úteis, como datas históricas, nomes de pessoas importantes, pois estas requerem uma aprendizagem passiva, enquanto “uma competência inter/pluricultural implica saber agir, interagir, negociar significados, gerir situações, construir entendimentos comuns. Uma abordagem cultural que pretenda promover a inter/pluriculturalidade tem obrigatoriamente de transformar a aprendizagem cultural numa experiência vivida e observada, sentida e reflectida, falada e discutida” (Moreira, 2003: 68).

Estamos conscientes de que o contacto com outras culturas não deve ter uma finalidade meramente instrumental e objectiva, esse contacto antes deve propiciar verdadeiras mudanças de atitude:

“a consciencialização da diversidade e da diferença e a sua aceitação serão fundamentais para uma competência inter/pluricultural; a abertura ao outro e atitudes positivas perante experiências novas, incluindo a aprendizagem de línguas, pedem estratégias de inclusão e aproximação, e não de exclusão e distanciamento (que são mais fáceis de implementar); o contacto com as culturas do “outro” deve ser activo e entendido como central e integral no processo de ensino/aprendizagem das línguas” (Moreira, 2003: 69).

Consideradas as três possíveis abordagens pluralistas de ensino de línguas categorizadas por Candelier, parece-nos seguro afirmar que o nosso Projecto de Intervenção se situa, simultaneamente, na perspectiva da abordagem da intercompreensão e da sensibilização à diversidade linguística, pois a maior parte das actividades que vamos desenvolver não tem como objectivo ensinar uma Língua Estrangeira. Registe-se que as sessões de implementação do Projecto de Intervenção terão como Língua de Trabalho a Língua Portuguesa, a Língua Materna dos alunos envolvidos no projecto, pelo que excluimos a primeira abordagem, e seguimos caminho com as duas formas de abordagem pluralista enunciados por Candelier.

Do que foi dito neste capítulo, em síntese, partimos de uma definição de aquisição de *cultura*, apresentada por Paige (2000), entendida, como um processo dinâmico que envolve o aprendente de modo cognitivo, afectivo e comportamental (cf. Paige, 2000). No conceito de *cultura linguística*, identificámos as dimensões que a compõem e, apesar de termos realizado um esforço no sentido de as autonomizar, resultou claro que a *cultura linguística* é fruto da interacção das suas dimensões cognitiva, afectiva e comportamental. Analisados os novos rumos de ensino de línguas, tentámos compreender o modo como essa *cultura linguística* se constrói, através do desenvolvimento de actividades de intercompreensão e de sensibilização à diversidade linguística.

Capítulo 2

2 Europa e Diversidade Linguística

A Europa é o ponto de encontro de uma enorme diversidade cultural e linguística, “This same diversity creates a special need for communication, mutual understanding and tolerance between peoples” (Eurydice, 2001: 7). O presente capítulo pretende fazer um roteiro, ainda que modesto, pelos caminhos da diversidade linguística europeia. O conhecimento da panorâmica linguística da Europa e das vicissitudes a que esteve e está sujeita é um corpus teórico fundamental para implementar o nosso Projecto de Intervenção, pois ele assenta, precisamente, na promoção da consciência da diversidade e da *cultura linguística* da Europa. Deste modo, far-se-á, neste capítulo, uma resenha da diversidade linguística autóctone, isto é, das línguas que, originariamente, compunham o mapa linguístico da Europa e que são ainda, hoje, classificadas como línguas vivas, considerando que “A language is listed as *living* when there are people still living who learned it as a first language” (<http://www.sil.org/iso639-3/types.asp#L>). Neste capítulo, é, portanto, nossa pretensão compreender a dimensão da diversidade linguística da Europa, os perigos que pairam sobre essa diversidade e ainda as razões que justificam a sua defesa e preservação.

2.1 As Línguas da Europa

A diversidade linguística é uma das marcas distintivas da Europa, já que no seu seio, mais de 50 línguas são faladas, entre elas 23 são línguas oficiais da União Europeia, outras são denominadas línguas “regionais” ou “minoritárias”. As próprias comunidades de surdos utilizam 23 línguas diferentes:

“La Unión Europea se funda en el principio de « unidad en la diversidad »: diversidad de culturas, de costumbres, de creencias... y de lenguas. El artículo 22 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, proclamada por los dirigentes de la UE en 2000, afirma que la Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística, y el 21 prohíbe toda discriminación ejercida por toda una serie de motivos, entre los cuales figura la lengua. El respeto a la diversidad lingüística, junto con el respecto a la persona humana, la apertura a otras culturas, la tolerancia y la aceptación de los demás, es uno de los valores básicos de la Unión. El principio se aplica no sólo a las 23 lenguas oficiales de la Unión, sino también a la multitud de lenguas regionales y minoritarias habladas por diversos grupos de población. Esa diversidad es lo que hace que la Unión Europea no sea un crisol en el que se las diferencias acaban fundiéndose, sino un espacio en el cual la diversidad se aprecia como fuente de riqueza” (<http://europa.eu/languages/es/chapter/5>).

A Europa apresenta, portanto, um panorama linguístico diverso, “Continente complexo este, de povos e línguas tão diversas, de culturas que se cruzam e interesses que se casam, de riquezas que se esgotam e de fragilidades que se tornam riquezas, de fronteiras que desaparecem enquanto outras renascem e outras ainda parece que se inventam” (Adragão, 1996: 10, in Apresentação da Edição Portuguesa de *A Europa das Línguas* de Miguel Sigan). Muito embora não apresente uma diversidade linguística autóctone tão forte como outras partes do globo, a Europa apresenta uma panorâmica linguística variada e rica. A maioria das línguas faladas na Europa pertence à família das línguas indo-europeias, sendo que no seio desta grande família, é possível distinguir seis grupos filogenéticos menores: o itálico, o germânico, o helénico, o baltico-eslavo, o ilírico e o céltico (Sigan, 1996: 22-23).

No extremo sudoeste do continente Europeu existe a área das **línguas românicas ou itálicas** (Francês, Catalão⁴, Galego⁵, Português, Castelhana,

⁴ O Catalão é também uma língua de grande importância na região da Catalunha, “não só tem um número importante de falantes, como conta também com uma tradição literária e apoio institucional” (Sigan, 1996: 16). O Catalão está protegido pelo Estatuto de

Italiano, Romeno, Occitano, entre outras). De todas as línguas românicas, o Francês é aquela que é língua oficial em mais países da Europa, “O francês é a língua oficial, ou uma das línguas oficiais, de três estados-membros, é falado em muitas regiões do mundo e é ensinado em muitas escolas da UE: mas é muito mais difundido na Europa meridional e ocidental do que no Norte ou Leste do continente” (<http://europa.eu:80/languages//pt/document/59>). É, portanto, língua oficial em França, na Bélgica, no Luxemburgo e “juntamente com o Italiano no Vale de Aosta”. Para além destas línguas românicas com maior projecção, subsistem outras línguas românicas como o Romance na Suíça, Corso na Córsega e o Occitano falado no sul de França (cf. Siguan, 1996: 15).

As **línguas germânicas** encontram na Europa também a sua origem. A língua da UE com o maior número de falantes nativos é o Alemão⁶, mas não é muito generalizada fora da Alemanha e da Áustria (cf. <http://europa.eu:80/languages//pt/document/59>), é falada nestes dois países, em alguns cantões da Suíça e numa pequena região da Bélgica (Siguan, 1996: 17). O Dinamarquês, o Sueco, o Islandês e o Norueguês são línguas germânicas faladas em alguns países escandinavos. O Finlandês, apesar de ser falado na região da

Autonomia da Catalunha (4/1979), que determina que o Catalão e o Castelhana são as línguas oficiais da Catalunha. A Lei 7/1983 sobre a standardização linguística na Catalunha foi substituída pela lei sobre a política linguística (Lei n.º 1 de 7 de Janeiro de 1998) que considera o Catalão como língua oficial na região.

⁵ O Galego, definido por Siguan como uma “língua aparentada com o português”, tem na Galiza o estatuto de língua oficial a par do Castelhana. O Galego está protegido pelo Estatuto de Autonomia da Galiza (1982), que especifica que Galego e Castelhana são as línguas oficiais. A lei galega da standardização linguística (1983) promove o Galego em todos os domínios da sociedade. Note-se que o Basco, língua de reconhecida importância na região autónoma da Catalunha e no chamado País Basco, região sudoeste de França e nordeste de Espanha não é considerada uma língua românica e, de acordo com Siguan “foi aparentada por alguns especialistas com as Línguas caucásicas” (Siguan, 1996: 16).

⁶ O Alemão “mantém uma grande variedade de dialectos e nalgumas regiões de países fronteiriços com a Alemanha, falam-se também dialectos alemães.” (Siguan, 1996: 17) Tal sucede no Luxemburgo e na região da Alsácia. Nos Países Baixos, a língua germânica implantada na região é o Neerlandês (Flamengo) “convivendo com o Francês na cidade de Bruxelas. (...) Nas regiões fronteiriças entre a Holanda e a Alemanha existe ainda o frísio” (Siguan, 1996: 17).

Escandinávia, não faz parte do grupo das línguas germânicas, sendo considerada uma língua pertencente ao grupo urálico⁷, a par do Estoniano e do Húngaro. A Língua Germânica com maior projecção na Europa é o Inglês⁸ e é no seio das instituições da União Europeia uma das línguas de trabalho mais importantes, apesar de não ser a demograficamente mais relevante, “Das línguas da UE, o Inglês é a mais conhecida como primeira ou segunda língua na UE: contudo, inquéritos recentes mostram que menos de metade da população da UE tem dela um conhecimento funcional” (<http://europa.eu:80/languages//pt/document/59>). O Inglês é, na Europa, língua oficial no Reino Unido e na Irlanda.

Outra língua, parte do património linguístico Europeu, faz parte do denominado **grupo helénico**, “o grego actual, língua herdada do grego clássico é a língua nacional da Grécia” com cerca de 15 milhões de falantes. A língua grega (em grego, Ελληνική γλώσσα) deriva também do ramo indo-europeu e conta com mais de três mil anos de história documentada. Historicamente, também se podem distinguir o grego micénico, o grego helénico e seus dialéctos e ainda o Grego bizantino. O grego moderno, possui estatuto de língua oficial na Grécia e no Chipre, diferindo de muitas formas do grego antigo. Esta língua helénica é grafada com o alfabeto grego, e este é, também, muito utilizado na linguagem matemática e astronomia em outras línguas. (cf. Siguan, 1996: 23; www.ethnologue.com).

⁷ O grupo urálico constitui uma família de línguas, entre as cerca de 100 catalogadas pela Ethnologue. Este grupo conta com cerca de 39 línguas, entre as quais destacamos o Húngaro, o Finlandês e o Sami (www.ethnologue.com).

⁸ O Inglês é uma língua com origem na Europa com grande projecção no mundo, é a mais importante língua franca no mundo das comunicações, negócios, turismo e meios de comunicação social. De acordo com os números apresentados em “Empires of the Word” de Nicholas Ostler, o Inglês é falado como primeira e segunda língua por 508 milhões de falantes em todo o mundo, “These figures are based on the use of the languages as first and second languages, i.e. not just native speakers but also people who have acquired the language for some other purpose and use it actively” (Ostler, 2005: 527).

O Albanês é a língua da Albânia (3,3 milhões de falantes) e também da região do Kosovo, sendo considerada a língua albanesa (*gjuha shqipe*) como o único representante actual do **ramo ilírico** de línguas da família indo-europeia.

As chamadas **línguas balto-eslavas**, a saber, o Polaco, o Checo, o Esloveno, o Búlgaro, o Servo-croata, o Macedónio, o Ucraniano, o Russo e o Bielorusso são as línguas oficiais dos países eslavos, na Europa oriental (cf. Siguan, 1996: 18). As línguas faladas no sul e no leste da área geográfica dominada pelas línguas eslavas, na Europa oriental, preservaram os alfabetos criados na época em que surgiram tais troncos filológicos. Assim, a partir dos chamados caracteres glagolíticos surgiram os modernos alfabetos cirílicos: Russo, Búlgaro e Servo-croata. As línguas balto-eslavas constituem um ramo da família linguística indo-europeia e abrangem uma área geográfica que vai desde as estepes russas, a leste, a planície polaca, a oeste, e a parte setentrional da península balcânica ao sul, com excepção do Húngaro que pertence ao grupo urálico. Tradicionalmente, distinguem-se três grandes áreas linguísticas entre os povos eslavos. Nas regiões meridionais, falam-se o Búlgaro, próprio da Bulgária e das regiões limítrofes da Roménia e Grécia; o Macedónio, da Macedónia e norte da Grécia; o Esloveno, da Eslovénia e regiões fronteiriças da Croácia, Itália e Áustria; e o Servo-croata, língua eslava do sul, falada na Sérvia, Croácia, Montenegro e Bósnia e Herzegovina. O Servo-croata utiliza o alfabeto latino na Croácia e o cirílico na Sérvia. O Russo, o Bielorusso e o Ucraniano constituem as línguas russas orientais. As línguas eslavas ocidentais com maior número de falantes são o Checo, o Eslovaco e o Polaco (cf. Siguan, 1996: 22-23).

Na Grã-Bretanha, mantêm-se também algumas línguas celtas, destacando-se o Galês, que goza de uma certa protecção oficial. O Gaélico da Escócia e Ilha de Man, representada por poucos falantes, tem uma situação mais precária (Siguan, 1996: 16). O Galês parecia estar condenado ao desaparecimento em determinado momento da sua história, nos finais do século XIX, todavia, um movimento de cariz literário e político de defesa da língua

conseguiu assegurar a sua sobrevivência (cf. Siguan, 1996: 67). O Irlandês é a 21ª língua oficial da União Europeia a partir de 1 de Janeiro de 2007 na sequência de um acordo com o Comité de Representantes Permanentes dos Estados-Membros da União Europeia celebrado em Junho de 2005.

A maior parte das línguas da Europa faz parte da grande família indo-europeia, mas existem línguas de outras famílias de línguas. Como já referimos, o Finlandês não é uma língua germânica, sendo considerada uma língua pertencente ao grupo urálico, a par do Estoniano e do Húngaro, isto é, pertencem ao chamado grupo “fino-húngaro, da família das línguas turcas, representada pelo Finlandês, o Húngaro e o Estoniano; o conjunto das línguas faladas no Cáucaso que constituem a família caucásica e das quais a mais conhecida é o Georgiano” (Siguan, 1996: 23). O Maltês, apesar de se encontrar numa área geográfica que faria supor que é uma língua românica, e de conter no seu léxico muitas palavras de origem românica, na realidade esta língua, falada no espaço europeu, não pertence à família das línguas indo-europeias, é “uma língua semita que tem na ilha (Malta) carácter de língua oficial juntamente com o Inglês”. As línguas semitas são a família mais ao nordeste das línguas afro-asiáticas, e as mais faladas hoje são a língua Árabe, o Amárico, o Hebraico e a língua Tigrínia, (cf. Siguan, 1996: 22-23). O Basco ou Euskera, de origem desconhecida, embora se costume relacioná-lo com a família caucásica, também é uma língua importante na Europa, é falada na fronteira entre Espanha e França, e em três províncias bascas, Alava (Araba), Biskaia (Biskay), e em Gipuzkoa no País Basco e na região norte da região de Navarra, (cf. http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=eus). O Basco está protegido pelo Estatuto de Autonomia do País Basco (1979), que determina que o Basco e o Castelhana (Espanhol) são línguas oficiais na região. Registe-se que, sobretudo desde a década de 90, muitas línguas regionais passaram a ter protecção e reconhecimento formal. Estas medidas, se por um lado foram determinadas pela pressão dessas comunidades, por outro lado, também

serviram como consciencialização da sociedade para a importância dessas línguas como referências identitárias dos povos (cf. Siguan, 1996: 22-23).

O seguinte mapa linguístico apresenta as comunidades linguísticas autóctones existentes no continente Europeu no século XXI. Nele podemos distinguir pontos que representam as línguas faladas na respectiva região.



Figura 4 - Mapa Linguístico da Europa- Ethnologue ⁹ 2005

Esta breve apresentação não esgota a descrição da diversidade linguística da Europa, pelo que enunciámos apenas algumas línguas. Modernamente a descrição da diversidade linguística de uma dada região não estaria completa se não fizéssemos referência às comunidades linguísticas que recentemente se implantaram na Europa, trata-se daquilo que decidimos chamar diversidade linguística contemporânea e consubstancia-se num vasto conjunto de línguas oriundas de outras partes do globo, faladas por milhões de imigrantes que

⁹ A chamada Etnologue é uma enciclopédia de referência que catalogou as 6.912 línguas vivas conhecidas. Esta obra, da responsabilidade de Richard Gordon, tem uma versão on-line e uma publicação que vai na 15ª Edição (www.ethnologue.com).

povoam o território europeu, a esta diversidade decidimos denominar diversidade linguística contemporânea, considerando portanto comunidades linguísticas que mais recentemente se implantaram no território europeu. Estas comunidades não podem ser desvalorizadas, pois deixarão marcas e, inevitavelmente, contribuirão para colorir diferentemente o mapa linguístico europeu nos próximos séculos. Esta diversidade não será, apesar da sua importância, objecto de referência neste estudo, pelo que optámos por nos limitar a desenvolver actividades no Projecto de Intervenção com línguas originárias/autoctones da Europa.

2.2 As Línguas e a União Europeia

Veremos, mais tarde, no momento em que explanaremos os objectivos e as actividades a desenvolver no Projecto de intervenção (Capítulo 4), que as línguas a que demos maior destaque foram as línguas dos países da União Europeia, considerando o alargamento de Maio de 2005. Assim, justifica-se que as analisemos e lhe demos um lugar deste neste enquadramento teórico.

A União Europeia tem 23 línguas oficiais: Alemão, Búlgaro, Checo, Dinamarquês, Eslovaco, Esloveno, Espanhol, Estónio, Finlandês, Francês, Grego, Húngaro, Inglês, Irlandês, Italiano, Letão, Lituano, Maltês, Neerlandês, Polaco, Português, Romeno e Sueco. Registe-se, conforme já foi referido, que estas línguas não esgotam, de todo, o património linguístico europeu.

Analisado o panorama linguístico europeu, parece seguro afirmar que as línguas são uma riqueza da Europa, Езиците: богатството на Европа (Búlgaro). E a consciência da importância das línguas de cada estado-membro parece ser uma realidade e uma preocupação. No sentido de percebermos o esforço que a União Europeia realiza todos os anos com a sua política de multilinguismo, registe-se que em 2005, numa altura em que eram 20 as línguas oficiais da União Europeia, o custo dos seus serviços linguísticos, ou seja, o pagamento a tradutores e intérpretes, constituiu um custo total anual de “1 123 milhões de euros, o que representa 1% do orçamento geral anual da União Europeia.

Dividido pelo total da população da UE, o custo anual é de 2,28 euros por pessoa” (<http://europa.eu:80/languages//pt/document/59>). Um pequeno e meritório esforço diriam aqueles que perfilham uma política de diversidade linguística e cultural, um esforço escusado diriam os que vêem nas línguas uma mera função instrumental.

A União Europeia é das maiores organizações políticas do mundo actual. Sendo a União Europeia uma organização democrática, os trabalhos e as comunicações oficiais têm de se apresentar na língua de cada um dos seus cidadãos, uma vez que estes têm o direito de conhecer as medidas tomadas em seu nome e devem poder desempenhar um papel activo, que se quer informado e linguisticamente acessível, isto é ter de compreender o que é emanado das suas instituições. Acresce o facto da União Europeia aprovar legislação aplicável directamente a todos, pelo que tanto os cidadãos como os tribunais devem poder compreendê-la, “The use of the official languages enhances the transparency, legitimacy and effectiveness of the EU and its institutions” (<http://europa.eu/languages/en/document/59#2>). Assim, os actos legislativos e os documentos mais importantes ou de interesse público são traduzidos para as 23 línguas oficiais. Porém, não se pense que todos os documentos emanados das instituições da União Europeia são redigidos nas 23 línguas oficiais, estes representam uma parte minoritária do trabalho das instituições, pois a maioria dos documentos é redigida nas línguas de trabalho definidas para cada situação. Outros documentos, nomeadamente comunicações directas com as autoridades ou entidades nacionais são traduzidos apenas para as línguas dos destinatários:

“Para fins internos, as instituições da UE estão autorizadas por lei a escolher as suas próprias disposições linguísticas. A Comissão Europeia, por exemplo, utiliza no seu funcionamento interno três línguas – inglês, francês e alemão – e só recorre ao multilinguismo em maior escala para a informação e a comunicação com o público. Por seu turno, os deputados do Parlamento Europeu precisam de documentos de trabalho nas suas próprias línguas, pelo que o fluxo de documentos da instituição é inteiramente multilingue desde o início” (<http://europa.eu:80/languages//pt/document/59>).

Relativamente ao estatuto de outras línguas faladas nos Estados-Membros, por exemplo, Luxemburguês, Catalão, Basco, Bretão ou Sardo, a realidade não é a mesma, no caso do Catalão, Basco e Galego, por acordo, o governo espanhol disponibiliza certos textos nessas línguas. Porém, o Luxemburguês, a língua nacional do Luxemburgo, e as línguas regionais de alguns Estados-Membros, tais como o Galês, o Lapão, o Sardo e o Bretão, não foram propostas para obterem o estatuto de língua oficial da UE pelos governos dos respectivos Estados-Membros.

A utilização das línguas oficiais aumenta a transparência, o acesso, a legitimidade e a eficácia da UE e das suas instituições, pelo que é importante ressaltar a pluralidade linguística de documentos que interferem directamente na vida das pessoas, “Notre choix politique du multilinguisme officiel en tant qu'outil de gouvernance est unique au monde. Pour l'UE, l'utilisation des langues de ses citoyens est l'un des éléments qui la rendent plus transparente, plus légitime et plus efficace” (<http://europa.eu/languages/nl/home>).

Historicamente, importa saber que o Regulamento n.º1, de 15 de Abril de 1958 estabeleceu o regime linguístico da Comunidade Económica Europeia e cada vez que um novo país adería à comunidade as respectivas línguas oficiais foram sendo introduzidas, “De Europese Unie heeft 27 lidstaten en 23 officiële talen. Elke lidstaat geeft bij de toetreding tot de Unie aan welke taal of talen aan de lijst van officiële EU-talen moeten worden toegevoegd” (<http://europa.eu/languages/nl/home>).

O processo de integração das línguas no rol de línguas oficiais da União Europeia é simples, antes de cada processo de adesão, cada país dá indicação de uma língua oficial que deseja utilizar no âmbito da EU, “O acordo sobre esta questão é então Registado no Acto de Adesão. Em alguns casos, nem todas as línguas que têm estatuto oficial num Estado-Membro foram propostas como língua oficial a nível da UE” (<http://europa.eu:80/languages//pt/document/59>). Há

portanto, um compromisso por parte dos países da União Europeia em salvaguardar o respeito pela língua de cada estado-membro, no momento em que se dá a adesão política.

2.3 As Línguas Europeias em Perigo

As línguas constituem, como sabemos, uma riqueza de enorme valor e componentes culturais e históricas que importa preservar. Face aos dados que em seguida vamos apresentar, urge consciencializar os cidadãos para a sua importância e para o perigo que enfrentam no contexto mundial. Assim, partamos para uma breve análise da ameaça que paira sobre as línguas na Europa, para que possamos, ter noção da gravidade do problema.

O fenómeno do desaparecimento das línguas no mundo não é uma novidade, como não é novidade a perda que esse desaparecimento constitui para a herança cultural dos povos e da humanidade. Face aos factos que, em seguida, vamos analisar, urge tomar medidas no sentido de travar o avanço da hegemonia de umas línguas sobre outras e de evitar “situações de imperialismo linguístico-cultural que não devemos tolerar na sociedade plural e democrática que queremos (re) construir” (Capucho, 2006: 208). Urge, sobretudo, consciencializar os nossos alunos para a ameaça que paira sobre muitos acervos linguísticos para que possam, quiçá, ser agentes activos no seu combate, “It is our conviction that pedagogy is an unpredictable business, but a business which is about hope, politics, power and practicality” (Phipps *et al.* 2004: 2).

De acordo com David Crystal, uma das autoridades mundiais nesta matéria, apenas 600 das 6000 línguas do mundo estão a salvo da ameaça de extinção: um flagelo, se considerarmos que uma língua é mais do que um conjunto de regras e sons, ela encerra uma história, uma herança cultural,

costumes e tradições, é uma riqueza verdadeiramente inestimável, uma riqueza a preservar, “(...) a língua é a forma de construir o mundo e moldar representações. O lugar das emoções e dos afectos. Não existe língua separada da cultura e da interacção social” (Capucho, 2006: 212). Logo, preservar uma língua é mais do que preservar um código linguístico.

O critério, de acordo com Crystal, para declarar a extinção de uma língua, é baseado no uso da mesma, considerando-se esta extinta, no momento em que a última pessoa que a fala morrer, “A language dies when nobody speaks it anymore” (Crystal, 2002: 1). Sendo, portanto, uma língua um instrumento de comunicação, esta considera-se extinta antes de a última pessoa que a fala morrer, “A language is threatened if it has few users and a weak political status, and especially, if children are no longer learning it, i.e. when the language is no longer transmitted to the next generation” (Skutnabb-Kangas, 2002: 8).

Uma importante publicação nesta matéria, compilada por Tapani Salminen, é o “UNESCO Red Book Report on Endangered Languages: Europe”, nele é feito um retrato da situação das línguas da Europa. Esta publicação apresenta seis categorias para referenciar o estado de preservação de uma língua, a saber, línguas extintas, línguas quase extintas, línguas seriamente ameaçadas, línguas em perigo e línguas a salvo da extinção.

Numa consulta a essa compilação, actualizada em 1999, pudemos verificar que são treze as línguas que aparecem como línguas extintas, “Kemi Sámi, Southern Mansi, Polabian, Slovincian, (Old) Prussian, Norn, Gothic, Manx Gaelic, Cornish, Mozarabic, Shuadit (Judeo-Provençal), Zarphatic (Judeo-French), Dalmatian” (www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_index.html- Last updated 22 September 1999). Refira-se que se projectarmos estas línguas geograficamente, verificamos que desapareceram línguas de diversas regiões da Europa, desde o Moçarabe que era falado na região Sul da Espanha, o Shuadit (Judeo-Provençal) e a antiga Língua Provençal, passando pelas Ilhas Britânicas onde

desapareceram o “Manx Gaelic”, “Norn” e o “Cornish”, as línguas do grupo fino-húngaro, que eram faladas na região da Lapónia, e outros patrimónios linguísticos de países da Europa Central (Prussiano Antigo) e de Leste (www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_index.html- Last updated 22 September 1999).

Se este cenário parece já assustador, a ele, devemos acrescentar as línguas quase extintas elencadas pela mesma publicação (UNESCO, Red Book Report on Endangered Languages, 2000). De acordo com Tapani Salminen, é iminente a extinção destes acervos linguísticos não apenas pelo número reduzido de falantes que não ultrapassa os dez indivíduos, mas sobretudo devido ao facto destes serem maioritariamente idosos. Entre estas línguas estão o *Ume Sami*, *Pite Sami*, *Akkala Sámi*, (cf. [www.helsinki.fi/~tasalmin\(europe_index.html\)](http://www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_index.html)).

Outra categoria apresentada é aquela que classifica as línguas como línguas seriamente ameaçadas. A publicação referida no capítulo anterior, o Relatório da UNESCO, Red Book Report on Endangered Languages, 2000, insere nesta categoria 26 línguas que estão seriamente ameaçadas. Entre estas destacamos algumas variantes do Sami, línguas faladas nas regiões da antiga Federação Russa, o Grego Cipriota, o Bretão e o Mirandês. O Mirandês é uma língua falada no nordeste de Portugal, ocupando uma região com cerca de 500 Km², é uma Língua Românica que teve origem num dos Romances peninsulares formados a partir do latim vulgar, nomeadamente no Asturo-leonês. O Mirandês foi reconhecido como língua oficial pela Lei nr. 7/99 de 29.1, publicada no Diário da República (DR) nr. 24 /99, 1ª série, A. O Mirandês está a sofrer um processo de recuperação graças a diversas iniciativas e programas estão a ser desenvolvidos na região onde ele é falado (<http://mirandes.no.sapo.pt>).

A publicação da UNESCO, Red Book Report on Endangered Languages, 2000, faz ainda referência a 38 línguas que aparecem elencadas como línguas em perigo, delas destacamos a língua basca. De acordo com a mesma fonte dez línguas faladas na Europa são consideradas línguas potencialmente ameaçadas

pois o seu estatuto não parece favorecer a sua sobrevivência a longo prazo. Na expressão de Tapani Salminen são línguas “with a large number of children speakers, but without an official or prestigious status”. Finalmente, a mesma fonte apresenta 40 Línguas que na Europa estão a salvo da extinção, pelo menos de acordo com os dados disponíveis no momento (www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_index.html- Last updated 22 September 1999).

Contabilizar com precisão o número de línguas existentes no mundo não é uma tarefa fácil. Os números apresentados apoiam-se em dados empíricos e estimativas. Por outro lado, pensa-se que muitas línguas podem ainda não ter sido catalogadas ou que surjam no cenário linguístico internacional. Veja-se o que se passa com o fenómeno de novas variedades de Inglês, que constituem variedades que estão a implantar-se no substrato linguístico dos territórios colonizados e a formar novas variedades que podem autonomizar-se no futuro através de decisões sócio-políticas, como é o caso de Singapura, das Caraíbas, do Gana, entre outros.

Como nem todas as línguas estão ameaçadas de igual modo, importa, definir o nível de ameaça que paira sobre uma dada língua, isto é, importa definir quando é que podemos falar em perigo e ameaça de extinção. A Ethnologue refere que uma língua está em perigo quando tem menos do que 100 falantes. Aponta-se para o valor de 10.000 a 100.000 para assegurar que a língua não está ameaçada. Estes valores variam conforme a implantação sócio-cultural das comunidades, conforme o isolamento das populações e conforme a projecção das outras línguas faladas na mesma comunidade. Também aqui, definir um valor preciso é tarefa difícil e deve ser visto com cautelas. No entanto, alguns números são dignos de registo:

- 96% das línguas são faladas por 4% da população mundial;
- um quarto das línguas do mundo são faladas por menos de 1000 pessoas;

- metade das línguas são faladas por 10 000 pessoas;
- 1500 línguas têm menos do que 1000 falantes;
- em 2000 registaram-se 51 línguas com um único falante, 28 destas na Austrália, 6 na Ásia, 3 nas ilhas do Pacífico (Crystal, 2002: 14-15);
- 83-84% das línguas do mundo são endémicas, isto é, só existem num único país (Skutnabb-Kangas, 2002: 8);
- Papua New Guinea apresenta 817 diferentes línguas e dialectos (<http://www.sil.org/ethnologue>).

2.4 Uma Língua, uma riqueza a preservar

Face ao exposto, importa encarar as línguas como um acervo que carece de protecção, uma riqueza inestimável, a preservar. Valorizar as línguas, enquanto factores de cultura, significa valorizar as línguas, enquanto elementos constitutivos da identidade das pessoas e dos povos. As línguas europeias têm igual valor e dignidade e constituem parte integrante da cultura e da civilização europeia. Assim, todas as comunidades europeias deveriam garantir o respeito pela diversidade étnica e cultural, respeitando a diversidade das línguas, “Just as all European communities should ensure respect for ethnic and cultural diversity, so too should they respect the diversity of languages spoken” (Comissão Europeia, 2004: 55).

A diversidade das línguas espelha a riqueza do nosso mundo, pelo que o fenómeno do desaparecimento de milhares de línguas do mundo é uma ameaça tão grave quanto a ameaça que pesa sobre a biodiversidade do nosso planeta. Como os seres vivos, as línguas deixam as suas marcas, contaminam e são contaminadas, estão cultural e ecologicamente marcadas pelas terras e gentes que as falam, são entidades plásticas, com uma enorme permeabilidade, havendo elementos estrangeiros que se infiltraram em todas elas. Assim, lutas silenciosas têm lugar, e muitas são as línguas que sucumbem às mais fortes. É certo que

viver e morrer são realidades da vida, mas parece que o ritmo a que certas línguas estão a desaparecer, não pode ser considerado um processo natural:

“La situació de cada llengua, vistes les consideracions prèvies, és el resultat de la confluència i de la interacció d'una gran varietat de factors: politicojurídics, ideològics i històrics, demogràfics i territorials, econòmics i socials, culturals, lingüístics i sociolingüístics, interlingüístics i, finalment, subjectius.”
(www.linguistic-declaration.org)

As línguas são entidades vivas que nascem, evoluem e morrem, é aliás aqui que reside o seu dinamismo e plasticidade. Importa, porém, que essa morte ou transformações seja um processo natural e não económica ou politicamente condicionado ou forçado. Como tal, as línguas com menos representação no mundo carecem de uma protecção especial no contexto linguístico agressivo que hoje vivemos.

Uma língua não pode ser encarada como uma realidade estanque, homogénea, ela “constitui um diassistema que abarca usos culturais diversificados (nacionais e plurinacionais), e ela própria não constitui um todo homogéneo” (Capucho, 2006: 207). Uma língua é o resultado de um processo evolutivo em que participam milhares de pessoas ao longo de séculos, cada uma encerra uma visão do mundo, está contaminada por aspectos sociais, geográficos, climatéricos, históricos, religiosos e culturais. Uma língua é determinada e determina a identidade pessoal, social e cultural dos seus falantes. Quando uma língua desaparece, essa criação cultural fica irremediavelmente perdida, irremediavelmente irrecuperável, “The formation of a language is a collective act of creation in which thousands of people take part for hundreds of years. Each language shelters a subtly distinct view of the world and is fundamental to the personal, social and spiritual identity of its speakers” (Comissão Europeia, 2004: 55).

Certas línguas europeias desapareceram no século passado e outras estão numa situação muito próxima da extinção. Muitas línguas não correm o risco imediato de cair em desuso, mas vêem a sua posição deteriorar-se perante a invasão de línguas mais dominantes nos mais diversos domínios, em especial na Ciência e na Tecnologia (Comissão Europeia, 2004: 55).

No século XXI não se pode, portanto, aceitar a hegemonização de umas línguas sobre outras. A aglutinação de fronteiras, a criação de grandes organizações regionais e internacionais não podem desvirtuar a ideia de que o mundo é diversificado. Hoje, é costume dizer que somos cidadãos do mundo. É um facto, porém, que nem todos os indivíduos são cidadãos plenos do mundo, o controlo e o acesso ao mundo em termos educacionais e político-culturais não é efectivamente igual para todos os cidadãos. As diferenças apresentadas em relatórios internacionais evidenciam ainda muito nitidamente grandes clivagens entre norte e sul, mundo desenvolvido e em desenvolvimento, países ricos e países pobres, primeiro e terceiro mundo. Estes ainda são conceitos que marcam os discursos político-económicos e que espelham a realidade do mundo hodierno (PNUD, 2004: 147-8). Qualquer que seja a designação utilizada para exprimir o fenómeno de desigualdade, não restam dúvidas de que essa desigualdade existe, é efectiva e tem naturalmente repercussões no contexto linguístico. Da análise do mapa linguístico apresentado pela organização da Ethnologue, surge clara a conclusão de que existe maior diversidade nas regiões do globo menos desenvolvidas e mais *biodiversas*. Não cabe aqui discutir as razões, importa tão-só perceber que a fragilidade e vulnerabilidade destas regiões sob ponto de vista da agressão externa de grandes potências ou blocos económicos, leva a que as línguas faladas nestas regiões estejam mais sujeitas às ameaças e interesses externos (cf. Skutnabb, 2002: 7-9).

2.5 Preservar para quê?

A preservação da diversidade é uma necessidade da humanidade. Se é assim, importa perceber as razões justificativas dessa necessidade, “All the major monolingual countries of the world have had their civil wars, it is striking just how many of them are in countries which are predominantly monolingual – Vietnam, Cambodia, Rwanda and Burundi” (Crystal, 2002: 27). Se analisarmos os conflitos bélicos da história da humanidade, logo concluímos que o monolinguismo não permite, por si só, harmonia entre os povos, logo a diversidade não é necessariamente sinónimo de divisão ou oposição. Para além disto, as diversidades cultural e biológica surgem cada vez mais associadas, “linguistic and cultural diversity on one hand and biodiversity on the other hand, are correlated - where one type is high, the other is usually too, and vice versa (...)” (Skutnabb-Kangas, 2002: 13).

Crystal compara os méritos da biodiversidade com os méritos da diversidade linguística e afirma que os argumentos que suportam a necessidade da primeira, servem a diversidade linguística. A preservação de uma espécie é importante não apenas para a espécie em si, mas pelo papel sistemático que essa espécie desempenha no ambiente. Logo, a diversidade, de acordo com este argumento, assegura holisticamente o todo. Por outro lado, a diversidade é essencial à evolução, “Increasing uniformity holds dangers for the long term survival of species” (Crystal, 2002: 33). Dado que uma língua traduz uma visão do mundo, o seu desaparecimento constitui um enorme empobrecimento cultural. O desaparecimento de uma língua representa uma perda não apenas para a comunidade que a falava, mas também para a humanidade.

Outro argumento a favor da necessidade de preservar as línguas do mundo é aquele que assenta no facto de uma língua expressar uma identidade. Um provérbio galês, citado por Crystal, expressa bem esta ideia, “A nation without a language is a nation without a heart” (Crystal, 2002: 36). Uma língua é, portanto,

um factor de coesão social e de enriquecimento cultural. É expressão de identidade, logo desrespeitar uma língua é desrespeitar a esfera histórico-cultural e de identidade de um povo. Este argumento justificativo de protecção de uma língua está associado a um outro também apresentado por Crystal, o argumento histórico, este argumento mergulha as suas raízes no valor do passado como factor estruturante do presente. As línguas expressam memórias colectivas, linhagens e acontecimentos passados que justificam o presente das comunidades e revestem-nas de orgulho e referência. As línguas contêm marcas do devir histórico e político, celebram guerras e calam derrotas. As línguas são elementos constitutivos do tecido de um povo e como tal merecem protecção, tal como se protegem monumentos, fronteiras e factos históricos.

Outro argumento, apresentado por Crystal, é um argumento egoísta, mas muito válido, “With each newly learned language you acquire a new soul”, (Crystal, 2002: 45), este provérbio francês citado por Crystal reflecte outro argumento para preservar as línguas do mundo. Claramente, este autor defende que as línguas propiciam prazer. Diversidade é fonte de saber, conhecimento, literatura e arte, a este propósito questiona: “What if Norman french had succeeded in displacing old english after 1066? No Chaucer, Shakespeare, Wordsworth, Dickens now. What if french had never been? No Moliere, Hugo, Baudelaire” (Crystal, 2002: 45).

Finalmente, o ultimo argumento, apresentado por Crystal a favor da diversidade linguística, é aquele que defende que as línguas têm um valor intrínseco, um valor em si mesmo. A expressividade de uma língua encerra uma beleza intrínseca, cujo contacto e fruição produz prazer, o mesmo prazer que experimentamos quando contemplamos uma obra de arte ou ouvimos um excerto musical (Crystal, 2002: 54-55). Este argumento de cariz ontológico descobre, nas línguas, uma natureza puramente hedonista, que por si só justifica a sua preservação. Este argumento assenta na ideia, de que as línguas são um

elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, pelo que saber coisas sobre as línguas propícia mecanismos de prazer e bem-estar:

“Different languages protect and nourish the growth of different cultures, where different pathways of human knowledge can be discovered. They certainly make life richer for those who know more than one of them” (Ostler, 2005: 558).

Da análise de todos os argumentos apresentados ressalta uma preocupação com a massificação das línguas e do mundo, estes argumentos sustentam uma procura pelo genuíno e condenam a discriminação, preconceito e atitudes etnocentristas, “o empobrecimento das experiências linguísticas, quer do ponto de vista da frequência, quer da homogeneidade” conduz os aprendentes a visões estereotipadas dos seus locutores e das suas culturas (cf. Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2005: 55). Surge dos argumentos apresentados a ideia de que quem sabe línguas ou quem detém uma *cultura linguística* desenvolvida é uma pessoa mais rica, mais completa, mais capaz de abraçar o mundo.

Face aos factos, importa questionarmos o que pode ser feito para travar a ameaça que paira sobre as línguas. Muitas medidas já foram tomadas, sobretudo durante os anos 90, cresceu, significativamente, a consciência do problema, foram reconhecidos direitos linguísticos através da formulação da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de Barcelona, em Junho de 1996, um documento apoiado pela UNESCO. Surgiram, também, muitos estudos e aumentou manifestamente a consciencialização do problema. No entanto, os profissionais da área continuam a debater-se com a falta de interesse por parte do público em geral, sobretudo em países colonialistas onde predomina a tradição monolinguista (Crystal, 2002: 91).

Actualmente, as comunidades linguísticas com uma população reduzida carecem da força que a demografia confere aos meios educacionais, linguísticos e culturais:

“Les amenaces que, en el moment actual, pressionen les comunitats lingüístiques sigui per la manca d'autogovern, per una demografia limitada o bé parcialment o enterament dispersa, per una economia precària, per una llengua no codificada o per un model cultural oposat al predominant, fan que moltes llengües no puguin sobreviure i desenvolupar-se si no es tenen en compte aquests eixos fonamental:

- En la perspectiva política, concebre una organització de la diversitat lingüística que permeti la participació efectiva de les comunitats lingüístiques en aquest nou model de creixement.
- En la perspectiva cultural, fer plenament compatible l'espai comunicatiu mundial amb la participació equitativa de tots els pobles, de totes les comunitats lingüístiques i de totes les persones en el procés de desenvolupament.
- En la perspectiva econòmica, fonamentar un desenvolupament sostenible basat en la participació de tothom i en el respecte per l'equilibri ecològic de les societats i per unes relacions equitatives entre totes les llengües i cultures. (In <http://www.linguistic-declaration.org/index.htm>)”

Assim, é preciso que a generalidade dos cidadãos tenham consciência do modo como as políticas linguísticas não são inocentes, uma demografia limitada e a falta de uma representação política são os factores que mais determinam a discriminação de uma língua.

Os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos proclamam que, politicamente, é imperioso permitir a participação de todos no processo de desenvolvimento sócio-cultural. Essa participação é condição de uma plena integração. O objectivo da participação é garantir que cada indivíduo possa ocupar o seu lugar na sociedade e contribuir positivamente para a desenvolver. A participação é, deste modo, um elemento fundamental na estabilidade democrática, envolvendo os indivíduos nos processos públicos de tomada de decisões, o que constitui um dos direitos pessoais básicos. Para efeitos do nosso Projecto de Intervenção, que mais à frente descreveremos, um dos objectivos que

a ele preside é o desenvolvimento da capacidade de participar activamente nas questões que dizem respeito ao nosso universo social, no nosso caso, ao universo linguístico, (cf. O'Shea, 2003: 20).

Inseridos que estamos na União Europeia, é importante perceber as directrizes que aquela organização, de que fazemos parte, considera essencial em matéria de política linguística. “La politica di sostegno alla diversità linguistica seguita dall’Unione europea è intesa a creare un ambiente propizio alla piena espressione di tutte le lingue e alla fioritura dello studio e dell’insegnamento di una molteplicità di lingue. L’obiettivo ambizioso perseguito dall’Unione europea è che il più gran numero dei suoi cittadini parli due lingue oltre alla lingua madre” (<http://europa.eu/languages/pt/chapter/18>). E a integração não tem de significar necessariamente homogeneização:

“L’Unione europea è impegnata a favore dell’integrazione europea e, allo stesso tempo, promuove la diversità linguistica e culturale dei suoi popoli. Lo fa, in particolare, promuovendo l’insegnamento e l’apprendimento delle lingue, che è un modo di gettare ponti verso una maggiore solidarietà e comprensione reciproca” (<http://europa.eu/languages/pt/chapter/18>).

Porém, estamos conscientes de que conhecer a diversidade não basta, importa fomentar a consciência colectiva do direito ao ser e do direito à identidade. A esfera de cada povo deve ser capaz de coexistir, com pontos de intersecção, é certo, mas respeitando o âmago da esfera do Outro. Este é um dos papéis mais importantes do professor de línguas, transmitir aos aprendentes uma enorme vontade de conhecer o Outro.

Importa alertar a comunidade humana em geral e a comunidade escolar em particular para a morte das línguas, assistimos e continuamos a assistir ao desaparecimento de acervos linguísticos impossíveis de recuperar se algo não for feito no sentido de inverter este processo. Urge, portanto, primeiro informar, para depois sermos agentes informados e formados, agentes críticos e conhecedores das ameaças que pairam sobre a nossa diversidade.

Por tudo que foi dito neste capítulo, acreditamos, firmemente, que encontraremos na promoção da diversidade linguística e cultural, um caminho para a coesão e para o futuro da humanidade. O Projecto de Intervenção que pretendemos desenvolver visa consciencializar os alunos para a diversidade linguística que foi referida neste capítulo. É, também, nossa intenção alertar os alunos para os perigos que pairam sobre a diversidade linguística europeia. Partimos, para este projecto, com a convicção de que é preciso acreditar, é preciso alertar, é preciso sensibilizar os nossos alunos e a comunidade escolar *lato sensu*, para a realidade do problema, sendo fundamental desenvolver a *cultura linguística* dos alunos de forma a prepará-los para os desafios do futuro. Estes são argumentos que enformam o nosso Projecto de Intervenção, são razões que acreditamos que por si só justificam o nosso projecto de ensino que vai ser alvo da nossa investigação. Assim, no Projecto de Intervenção são realizadas actividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural, não se tratando de aprender uma nova língua, mas apenas de alertar para a diversidade e para o problema da morte das línguas. Em suma, tentaremos desenvolver a *cultura linguística* dos alunos, uma vez que consideramos que se trata de um elemento importante entre uma multiplicidade de aspectos que fazem de nós Europeus e que através do desenvolvimento de uma “*plurilingual and pluricultural linguistic culture*” possibilitamos aos nossos alunos uma nova abertura ao mundo e ao Outro (Candelier, 2004: 33).

Capítulo 3

3 Considerações Metodológicas

Este trabalho de investigação partiu das constatações empíricas de que a *cultura linguística* dos alunos era pouco desenvolvida e da convicção de que a mesma seria uma mais valia para o currículo escolar dos alunos e para a sua formação como pessoas. A partir destas constatações, decidimos debruçar-nos nos capítulos anteriores, sobre a literatura ligada às questões da cultura e da diversidade linguística e cultural da Europa e, neste capítulo, às questões ligadas à metodologia de investigação. O nosso projecto de investigação visa analisar a *cultura linguística* dos alunos do 2º ciclo e compreender o modo como essa cultura pode ser desenvolvida. Assim, no contexto escolar, no espaço de Área de Projecto, serão desenvolvidas actividades de intercompreensão e de sensibilização à diversidade linguística, entendidas como modos de construção da referida *cultura linguística*. Este capítulo descreve a metodologia de investigação que serve de base ao nosso estudo.

Para melhor compreensão da metodologia utilizada neste projecto, faremos uma abordagem dos paradigmas construtivista e positivista de investigação, explicando a opção pelo primeiro, pelas razões que à frente apresentaremos. Seguir-se-ão considerações sobre uma abordagem qualitativa de investigação e apresentar-se-á o enquadramento teórico enunciado por Bogdan & Biklen (1992) que servirá de base à nossa investigação. Apresentar-se-á por fim a natureza da investigação que é de investigação-acção, já que é aquela que melhor serve os nossos propósitos, pois permite compreender se essas actividades iam sendo conducentes ao desenvolvimento da *cultura linguística* dos alunos, e permite uma contínua reformulação das práticas desenvolvidas.

3.1 A investigação qualitativa num contexto construtivista

A investigação que aqui pretendemos desenvolver é de natureza qualitativa e insere-se no paradigma construtivista definido por Guba & Lincoln (1985), uma vez que assumimos, neste quadro, que o nosso conhecimento do mundo é construído através da interacção com os contextos, as situações e as realidades com que contactamos. Para estes autores o paradigma construtivista ou naturalista opõe-se ao paradigma positivista, em diferentes aspectos que explicaremos a seguir. No paradigma positivista, a realidade é fragmentável, sendo possível estudar cada uma das componentes da realidade separadamente, por sua vez, o paradigma construtivista vê a realidade holisticamente, qualquer conclusão a que se possa chegar é sempre ponto de partida para novas questões. Assim, no nosso caso estamos certos de que as conclusões a que chegaremos no final do nosso estudo serão pontos de partida e não de chegada, serão entendimentos que despertarão outras tantas questões. Aqui reside o âmago do construtivismo, e é, num contexto construtivista, que pretendemos desenvolver este trabalho de investigação.

No que diz respeito à relação entre conhecimento e investigador, o paradigma positivista vê a relação entre ambos como independente. Os que perfilham a tese construtivista perspectivam aquela relação de modo dependente e interactiva. Para os positivistas a possibilidade de generalização é possível, uma vez que para estes, o objectivo da investigação é obter verdades gerais e universais. O paradigma construtivista considera que o objectivo da investigação é desenvolver um *corpus* de conhecimento que descreve a realidade particular, para obtenção de generalizações dependentes do contexto, não sendo possível distinguir causas e efeitos. A realidade está em constante formação e transformação interactiva. O paradigma construtivista não considera a possibilidade de ligações incidentais, para este paradigma não é possível distinguir e isolar causas e efeitos, tudo tem holisticamente influência, o saber resulta da co-construção de uma realidade em que é difícil isolar as diferentes

componentes. No contexto do nosso estudo, é essencial considerarmos todo o contexto, pelo que é difícil distinguir causas e efeitos. O nosso objectivo não é obter verdades gerais e universais, pretendemos tão-só compreender uma realidade, a *cultura linguística* dos alunos e o modo de a desenvolver, essa compreensão é em si conhecimento, um conhecimento que se constrói, não com um objectivo meramente instrumental, mas com o objectivo de mudar práticas e transformar a realidade.

Considerados os dois paradigmas de investigação, julgamos que a natureza qualitativa do nosso estudo deverá seguir o paradigma construtivista, uma vez que assumimos que o conhecimento é o resultado de uma co-construção, é resultado de uma interacção entre investigadora e contexto escolar em que trabalhamos (alunos, biografias linguísticas, sala de aula, entre outros aspectos).

Os primeiros estudos realizados através da investigação qualitativa surgiram nos finais do século XIX e início do século XX, “Most writers on the subject trace the origins of qualitative methodology to Frederick lePlay’s observational study of European families and communities in the nineteenth century” (Bogdan & Taylor, 1975:3). Foi, sobretudo, na área da Antropologia que este tipo de investigação começou por assumir uma grande importância. Foi com a chamada “Chicago School” que nos inícios do século XX (1927) W.I. Thomas e Florian Znaniecki afirmaram que as notas pessoais e outro material de natureza etnográfica podiam constituir material de investigação muito valioso (Thomas & Znaniecki, in Bogdan & Taylor, 1975:3,4). Entre os sociólogos americanos da Escola de Chicago os métodos qualitativos tornam-se populares sobretudo entre o período de 1910 e 1940, fazendo uso de registos, documentos pessoais e de observações dos participantes.

A década de 40 do século XX foi marcada pela pujança do método positivista, pelo que foram poucas as investigações levadas a cabo com uma metodologia qualitativa, mesmo na área das Ciências Humanas. A década de 50 continua a testemunhar pouca tendência para a investigação qualitativa. Porém, as décadas de 60 e 70 assistiram ao resurgimento de investigações realizadas com esta metodologia, “The number of published studies based on these methodologies has steadily increased and there are now volumes of collected essays and monographs on how to gather and interpret qualitative data” (Bogdan & Taylor, 1975:4).

A década de 80 assistiu a uma mudança do tipo de investigação que era levada a cabo na área da Educação. No prefácio da obra *Research for Education: An introduction to theory and methods*, (1992), Bogdan & Biklen fazem referência a essa mudança de rumo, uma área de estudo que até aí tinha sido dominada por estatísticas, definições, medidas, verificação de hipóteses, deu lugar a uma investigação que coloca a tónica na descrição, indução e no estudo do terreno. É, também, com base no enquadramento metodológico enunciado por Bogdan & Biklen (1992) que partimos para a nossa investigação. Estes autores enunciam cinco características fundamentais da investigação qualitativa, que constituem a nossa baliza teórica, são elas:

- Considerando o contexto e o cenário deste estudo – a sala de aula - e a natureza dos dados – percepções, opiniões, atitudes – só uma investigação do tipo qualitativo permite a análise dos elementos recolhidos. O investigador qualitativo não descarta os contextos e está consciente de que os comportamentos são determinados e influenciados pelos mesmos, “Qualitative researchers go to the particular setting under study because they are concerned with context. They feel that action can best be understood when it is observed in the setting in which it occurs” (Bogdan & Biklen, 1992: 29). Os dados são recolhidos no seu contexto natural, sendo o investigador um elemento chave dessa recolha;

- A investigação qualitativa é por natureza descritiva, isto é, os dados são palavras, imagens, sons, atitudes e comportamentos. Estes são dados multifacetados e como tal carecem de uma análise, também ela, multifacetada, múltipla e contextual. O investigador qualitativo não se distancia da sua investigação e a sua participação é intrínseca, ele é um dos elementos principais, constituindo-se um elemento participante (Bogdan & Biklen, 1994:47-50). Justifica-se um tipo de investigação qualitativa neste contexto uma vez que estamos a analisar atitudes, manifestações de sentimentos, pessoas, pessoas revestidas de uma enorme multiplicidade de reacções que merecem uma análise qualitativa, descritiva, holística e globalizante. É assim, numa perspectiva de análise qualitativa/descritiva, que serão interpretados e descritos os dados recolhidos neste estudo (Bogdan & Biklen, 1994:31);
- O processo neste tipo de investigação é mais importante que o resultado, “Qualitative strategies have suggested just how the expectations are translated into daily activities, procedures, and interactions. (...) This kind of study focuses on how definitions (teacher’s definitions of students, students’ definitions of each other and themselves) are formed” (Bogdan & Biklen, 1994:32);
- O investigador qualitativo não procura os dados para provar ou contrariar uma hipótese, “You are not putting together a puzzle whose picture you already know. You are constructing a picture that takes shape as you collect and examine the parts” (Bogdan & Biklen, 1994:32). Na expressão dos autores, o processo de análise dos dados é como um funil, parte da multiplicidade para a especificidade;
- Outro fundamento que vai orientar a nossa investigação é a convicção de que as perspectivas dos participantes são importantes e como tal, importa

captá-las de forma cabal, “Qualitative researchers are concerned with making sure they capture perspectives accurately” (Bogdan & Biklen, 1994: 32).

Nunan defende o conceito de investigação como um “systematic process of inquiry consisting of three elements or components: (1) a question, a problem or hypothesis, (2) data, (3) analysis and interpretation of data” (Nunan, 1992:3). Neste projecto de investigação realizar-se-á uma investigação qualitativa nesta linha, pois passamos, sistematicamente pelas três fases de investigação propostas por este autor. Numa primeira fase formularam-se questões de investigação a partir das nossas convicções pessoais, das nossas leituras e das nossas práticas e experiências. Em seguida, concebeu-se o Projecto de Intervenção com actividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural, actividades de intercompreensão e outras actividades que considerámos conducentes ao desenvolvimento de competências postuladas no documento Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001). Durante esta intervenção-acção foram recolhidos dados que foram sendo analisados. Porém, é importante ter consciência de que este processo tripartido de “question”, “data” e “analysis” não foi estanque, dado que a análise e interpretação dos dados recolhidos foram sendo realizadas, condicionando e moldando o devir da intervenção-acção.

Estamos conscientes de que a tarefa que nos propomos realizar é difícil, não porque revista qualquer dificuldade intrínseca, mas tão-só porque nos propomos reflectir sobre o que é nosso, sobre os nossos alunos, sobre o nosso trabalho. Tal tarefa exige uma atitude de distanciamento difícil, mas essencial para obter conclusões críveis e consistentes.

3.2 A Investigação-acção

O conceito de investigação-acção é complexo porque reflecte um tipo de investigação complexa. A investigação-acção perspectiva a investigação ao serviço da acção, numa visão transformadora da realidade, valorizando os participantes ao longo de todo o processo. O desenvolvimento da modalidade investigativa da investigação-acção é atribuído a Kurt Lewin, que a desenvolveu num contexto de tentativa de intervenção e de resolução dos problemas sociais do pós-guerra. Para Lewin, a investigação-acção consistia na análise, constatação de factos, conceptualização, planeamento, mais constatações de factos ou avaliação. Seria um processo em forma de espiral, um processo que admite a repetição de todos os passos, aspirando à progressiva resolução dos problemas diagnosticados (cf. Hopkins, 2002: 44).

Na área da educação, a investigação-acção tem sido uma poderosa via de desenvolvimento curricular e de desenvolvimento profissional. O objectivo último da investigação-acção não é dar respostas a questões para satisfazer a curiosidade intelectual, não é um mero exercício de validar hipóteses ou confirmar convicções pessoais, a investigação-acção tem como finalidade operar verdadeiras mudanças no contexto educativo, “the focus and purpose of the action research is to apply findings in a way that enhances practice decisions and positively impacts students and students achievement” (Parsons, et al., 2002: 22). As conclusões obtidas através desta modalidade investigativa têm permitido o desenvolvimento de programas e contribuído para um planeamento de políticas educativas mais eficientes (cf. Kemmis, 1983, citado in Hopkins, 2002: 43).

De acordo com Rapport, citado em Hopkins (2002), a investigação-acção constitui um contributo quer para as preocupações práticas das pessoas, “practical concerns of people in an immediate problematic situation”, bem como um contributo para os objectivos da ciência social. Rapport considera que a investigação-acção se realiza através da colaboração mútua entre praxis e ciência

num enquadramento ético aceitável, “mutually acceptable ethical framework” (Rapport, 1970, citado in Hopkins, 2002: 42-43).

Kemmis não segue a tradicional dicotomia teoria/prática, define a investigação-acção como uma forma de investigação apoiada em práticas sobre práticas. Os participantes desempenham um papel activo na investigação, o ponto de partida da investigação são os problemas que surgem, e estes problemas exigem reflexão (Kemmis, 1988: 42-49). De acordo com este autor, o professor assume-se como investigador, a este cabe diagnosticar os problemas, avaliar e redefinir estratégias de solução. São, assim, momentos fundamentais da metodologia da investigação-acção, planificar, actuar, observar e reflectir. Deste modo, este autor perspectiva a investigação-acção como “a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social (including educational) situations in order to improve the rationality and justice of (a) their own social or educational practices, (b) their understanding of these practices, and (c) the situations in which the practices are carried out” (Kemmis, 1983, citado in Hopkins, 2002: 43).

Dave Ebbutt (1985), centrando-se na linha de Kemmis, acrescenta explicitamente um elemento à definição de investigação-acção, a característica da sistematicidade, para Ebbut, a investigação-acção é “the systematic study of attempts to improve educational practices by groups of participants by means of their own reflection upon the effects of those actions” (Ebbutt, 1985, citado in Hopkins, 2002: 43). No acto de investigar, o professor investigador deve actuar de forma mais sistemática e reflexiva, integrando um objectivo de ensino e outro de cariz reflexivo e epistemológico.

Elliot, no início da década de 90, define o conceito de investigação-acção como “ the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it” (Elliot, 1991: 69). Este autor confirma os elementos investigativos e reflexivos da investigação-acção, “Action research integrates teaching and teacher development, curriculum development and evaluation, research and philosophical

reflection, into a unified conception of a reflective educational practice” (Elliot, 1991:54).

Greenwood e Levin perspectivam a investigação-acção também como um tipo de investigação complexa e dinâmica “involving the best efforts of both members of communities or organizations and professional researcher”. Segundo estes autores, a investigação-acção envolve simultaneamente a geração de nova informação e a análise de modo a transformar democraticamente a situação. Para estes autores a investigação-acção é um processo holístico, determinado pelo contexto e que visa a produção de “practical solutions and new knowledge as a part of an integrated set of activities” (Greenwood & Levin, 1998: 50).

A intencionalidade reformista, inquisitória e reflexiva da investigação-acção é confirmada em Hopkins, “Action research combines a substantive act with a research procedure, it is action disciplined by enquiry, a personal attempt at understanding while engaged in a process of improvement and reform” (Hopkins, 2002: 42). É uma reflexão activa e mobilizadora, que tem como finalidade melhorar a qualidade substantiva do ensino.

Mais recentemente, Gray destaca três características fundamentais da investigação-acção, destacando a democraticidade que se consubstancia na reflexão e na partilha de experiências entre os participantes e investigador, “Research subjects are themselves researchers or involved in a democratic partnership with a researcher. Research is seen as an agent of change. Data are generated from the direct experiences of research participants” (Gray, D.E., 2004: 374). No entendimento deste autor, essa partilha é fonte de dados. É uma partilha geradora de conclusões significativas.

Deste modo, entendemos a investigação como um processo de mudança, práticas reflexivas que implicam mudança através das quais o professor toma consciência das suas práticas, reformulando-as, de modo a melhorar a qualidade

do seu trabalho (cf. Osterman & Kottkamp, 1993: 66). O professor-investigador é, assim, um profissional reflexivo, que desenvolve as suas práticas de modo indagatório, articulando ensino e investigação, este profissional conduz uma acção intencional que parte do seu universo teórico e visa o desenvolvimento do conhecimento científico-pedagógico, importante para a melhoria da qualidade de ensino (cf. Baumann & Duffy, 2001; Hobson, 2001a, in Moreira, 2004: 82). Neste trabalho de investigação, pretendemos realizar uma investigação participante, em que a professora realiza com os alunos actividades que têm como finalidade desenvolver a *cultura linguística* dos mesmos, no sentido de melhorar o trabalho educativo que realiza.

Nesta investigação, a professora é parte integrante da mesma. É nossa convicção, na sequência do que foi dito, de que em qualquer investigação-acção, o professor investigador deve encarar criticamente a sala de aula com o propósito de melhorar o ensino e a qualidade da educação. Ele deve ser um agente activo de transformação, pelo que deve questionar e analisar as suas práticas, reformulá-las e esforçar-se por compreender a dinâmica criada no contexto em que os diversos agentes se inserem, alunos e professores essencialmente:

“O movimento actual da investigação-acção em educação aparece como sinónimo de investigação realizada pelo professor na sala de aula e/ou contexto alargado de actuação. Encontra a sua fundamentação na necessidade de um maior profissionalismo na profissão docente, melhoria da prática na sala de aula, maior controlo social e emancipação do professor e maior utilidade da investigação educacional para o professor” (Moreira, 2001: 28).

Neste estudo não se trata, obviamente, de analisar o professor, trata-se antes de compreender as práticas que o mesmo desenvolve, compreender como essas práticas podem contribuir para enriquecer a *cultura linguística* dos alunos e compreender ainda as atitudes dos alunos face a esse conhecimento. Deste modo, o desenvolvimento do projecto foi reformulado em função de resultados e reacções dos alunos às actividades desenvolvidas. Logo, a investigação levada a

cabo só pode ser a de um professor-investigador que se pode continuamente auto-analisar, questionar, reformulando as práticas de que ele é co-autor. Estamos, no entanto, conscientes que essa análise dos dados que iam sendo recolhidos, não foi realizada com a minúcia desejada e exigida numa investigação-acção pura, tentámos, contudo, fazer uma auto-análise e auto-reflexão no sentido de melhorar as práticas e prosseguir os objectivos traçados no início do Projecto de Intervenção. Assim, estamos conscientes do motor reflexivo que este tipo de investigação implica, “A reflexão baseia-se no pensamento, em atitudes questionadoras e críticas, sendo um processo lógico e psicológico que concilia a racionalidade da lógica investigativa com a “irracionalidade” da intuição e da paixão do sujeito” (Alarcão, 1996: 175).

3.3 Recolha de Dados

Como já foi dito, a recolha de dados constitui um momento, ou momentos fundamentais do processo investigativo. A ela deve presidir a preocupação de recolher elementos considerados fundamentais para o processo de pesquisa e que constituam matéria de análise para dar resposta às questões formuladas no início do processo. No nosso caso, fizemos coincidir instrumentos de recolha de informação com instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem:

“(...) os métodos de recolha de informação privilegiados em investigação-acção são aqueles em que o professor ensina investigando e investiga ensinando: os diários, a análise documental, a observação de aulas, os questionários e as entrevistas. Os instrumentos de recolha de informação utilizados são, frequentemente, materiais e actividades de ensino-aprendizagem, fazendo coincidir o processo de recolha de informação que informa a tomada de decisões educativas com o processo de recolha de informação que caracteriza a investigação” (Moreira, 2001: 48).

Importa referir, como adiante veremos, foram recolhidos dados, cujos resultados não foram considerados em sede de análise e discussão de resultados. Este facto deve-se a duas razões fundamentais, desde logo, o facto de termos recolhido demasiados dados e logo corríamos o risco de nos dispersar, por outro lado, da análise, ainda que superficial, de alguns desses dados, verificámos que teriam pouca relevância para responder às questões de investigação que formulámos *ab initio*, recordemos que estas eram “Que *cultura linguística* têm os alunos?” e “Como podemos desenvolvê-la?”. Assim, de todos os dados recolhidos e a que mais adiante faremos referência, serão objecto de análise para efeitos deste trabalho, os inquéritos por questionário administrados aos alunos no início (Novembro, 2004) e no fim do ano lectivo (Junho, 2005) e os Caderninhos das Línguas, que serão pormenorizadamente explicados no capítulo dedicado à explicitação do Projecto de Intervenção.

Como já referimos, os dados que servirão de base à nossa investigação serão objecto de uma análise essencialmente qualitativa, “Qualitative analysis is (or should be) a rigorous and logical process through which data are given meaning” (Gray, 2004: 319). No quadro do método qualitativo, as modalidades de recolha de dados podem ser de diferentes tipos, “in-dept, open-ended interviews”, observação directa e documentos escritos, “(2) direct observation; and (3) written documents”. Os dados obtidos através dos inquéritos por questionário consistem em observações directas pelos participantes sobre as suas experiências, opiniões, sentimentos e conhecimentos, (cf. Gray, 2004: 319). Seguimos a via do método qualitativo com a consciência de que é uma tarefa que reveste alguma dificuldade, dado que o professor-investigador é simultaneamente actor e observador (cf. Moreira, 2001: 48).

Durante o Projecto de Intervenção foram sendo recolhidos vários dados. O quadro que seguidamente expomos, apresenta o cronograma da recolha de dados e a tipologia dos mesmos. O instrumento de análise não é, ainda, apresentado nesta fase, pois só numa fase posterior é que vamos compreender

quais os dados que importa analisar e que se mostram relevantes para o efeito do nosso estudo. Segue-se o quadro-síntese dos instrumentos de recolha de dados com o respectivo cronograma:

Quadro 1 - Quadro-síntese dos Instrumentos de Recolha de Dados

Data	Instrumentos de Recolha de Dados
Novembro de 2004	Questionários aos alunos Parte I Representação dos Participantes sobre o Inglês I e II Representação dos Participantes sobre as Línguas
Todo o Ano Lectivo	Caderninhos das Línguas
Junho de 2005	Videogravação de uma aula
Junho de 2005	Inquérito realizado a 100 alunos da Escola
Junho de 2005	Questionários aos alunos Parte II
Junho de 2005	Questionários às Docentes de Língua Portuguesa e Língua Inglesa
Junho de 2005	Questionários aos Encarregados de Educação

Como já dissemos, este projecto é uma investigação-acção. Primeiramente, pretendemos conceber materiais adequados à sensibilização à diversidade linguística e ao desenvolvimento de uma *cultura linguística* no contexto de uma turma do 5º ano com uma biografia linguística essencialmente monolíngue. De seguida, aplicámos essas actividades e materiais e tentámos observar e descrever os comportamentos e atitudes experimentados pelos alunos durante as sessões. Assim, no capítulo seguinte, com base nos dados que recolhemos, faremos uma interpretação da multiplicidade de comportamentos e atitudes de forma a perceber se os alunos revelam ter adquirido alguma *cultura linguística* e

de que modo é que essa *cultura* contribuiu para a promoção de uma atitude de abertura à diversidade e uma atitude positiva em relação às outras línguas e ao Outro.

Capítulo 4

4 O Projecto de Intervenção

Este trabalho de dissertação traduz-se num relato de um trabalho de investigação que visa analisar uma intervenção didáctica que aqui chamamos Projecto de Intervenção. Compreendida a metodologia de investigação que serve de base ao nosso estudo, neste capítulo pretendemos descrever este Projecto de Intervenção na sua essência, nos seus pressupostos e na sua metodologia e faremos referência ao contexto em que o mesmo foi desenvolvido. Enunciaremos os princípios fundamentais do documento Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), caracterizaremos a escola, a professora-investigadora, a turma e os respectivos encarregados de educação. Por fim, justificaremos o espaço curricular escolhido para desenvolver o projecto, o espaço de Área de Projecto.

4.1 O Projecto de Intervenção, intenção integradora

No Projecto de Intervenção preconizamos uma aprendizagem activa, um processo educativo em que o educando, mais do que um receptor passivo de conhecimentos, é um elemento activo no processo de aprendizagem, já que os indivíduos ou os grupos aprendem melhor quando participam activamente no seu próprio percurso. Assim, tentámos, tanto quanto possível, desenvolver metodologias que promovessem a análise crítica, promovendo a análise de questões, tendo como objectivo o desenvolvimento da consciência crítico-social (cf. O'Shea, 2003: 14). A investigação e as actividades de pesquisa que implicam aprendizagem e descoberta foram privilegiadas, a par da reflexão, "processo que permite a um indivíduo ou a um grupo considerar activamente o que aconteceu",

estas metodologias permitem ao educando compreender a realidade, dando-lhe sentido (O'Shea, 2003: 17).

O Projecto de Intervenção obedeceu a uma abordagem integradora e teve como objectivo estimular o interesse pelas línguas e culturas:

“(...) the emphasis is on developing skills for the purpose of acquiring communication skills, whatever the language, (...) stimulate curiosity for languages and cultures, to develop the learner's confidence in his or her own learning abilities, his or her skills in observing/analysing languages, (...). The awakening to languages, then, takes us away from the area of teaching/learning a particular language (...) and leads us firmly into the area of general language education” (Candelier, 2004: 19).

Apesar de em Portugal e Áustria os fluxos culturais e linguísticos serem ricos e intensos, estes países parecem ser, no seio da União, verdadeiras excepções, pois apresentam populações maioritariamente monolíngues. Consciencializar os nossos alunos para esta realidade pareceu-nos ser o primeiro passo a seguir. Claramente, verificamos que “as culturas não habitam espaços separados nem bem delimitados; daí o triângulo língua – cultura – país, que servia para identificar uma unidade cultural (onde supostamente se falava uma língua standardizada) e que ainda informa as práticas da sala de aula, não ser adequado a uma situação plurilíngue/pluricultural” (Moreira, 2003: 68). Só expondo os nossos alunos à diversidade é que eles podem ser capazes de compreender que a língua não é um dado adquirido, uma realidade imutável igual para todos e destituída de uma natureza plástica e evolutiva. Acresce ainda, o facto de que para além do aspecto linguístico, o nosso posicionamento geográfico ser particularmente propício à abertura ao mundo, para já não falar dos nossos feitos históricos de descobridores e da nossa tradição de povo emigrante. Face aos nossos condicionalismos históricos, linguísticos, económicos e geográficos devemos aproveitar as vantagens da diversidade que podem ser potencializadas no nosso Sistema Educativo.

Este Projecto de Intervenção pretende, essencialmente, desenvolver uma competência plurilingue e pluricultural, assente numa consciência linguística e cultural num contexto diferente da aula de língua estrangeira. Procurar-se-á motivar os participantes para a aprendizagem das línguas e culturas pela sensibilização para a diversidade do mundo de hoje (cf. Comissão Europeia, 2004). De facto, cada vez mais, as directrizes emanadas das instâncias europeias, portanto, as “políticas e as tendências linguísticas contemporâneas convergem para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural por parte do sujeito aprendente” (Veiga, 2003: 31). O desenvolvimento dessas competências “poderá proporcionar-lhe um acesso mais fácil às línguas, às culturas e aos valores de indivíduos de outros países e poderá, de igual modo, abrir caminhos que lhe permitam não só comunicar mas também compreender, de forma mais positiva, as pessoas com quem partilha o mundo” (Veiga, 2003:31). Seguiremos as abordagens didácticas da intercompreensão e da sensibilização à diversidade linguística como vias de desenvolvimento da *cultura linguística* dos alunos:

“There will obviously be a degree of information-giving in answering the questions that pupils will ask when their curiosity is aroused about topics they may have thought about before: questions about language origins, language change, dialects, borrowings etc. At the same time the new approach that we are advocating will call for a classroom method relying chiefly on pupils’s activities, in which it is hoped they will practise the difficult but rewarding skills of working in pairs. These activities will include projects encouraging them to gather their own data from the world outside school, as often as possible involving their parents as informants and parents in the investigation” (Hawkins, 1984:5).

Deste modo, é, sobretudo, numa perspectiva construtivista do conhecimento que pretendemos desenvolver este Projecto de Intervenção. Tentou-se envolver os alunos na procura activa de informação e promover a interajuda e o trabalho de grupo.

Estamos, contudo, conscientes de que o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural é um processo complexo, pois é constituída por “saberes complexos”. Por isso, é fundamental accionar mecanismos que permitam a percepção linguística e cultural, mobilizando um conjunto de estratégias, que “permitam ao sujeito negociar sentidos linguísticos e culturais” (Veiga, 2003: 41).

Neste Projecto de Intervenção, também privilegiámos o uso de “activity based learning”, como descrita por Superfine (2002). A autora justifica as vantagens desta abordagem com os seguintes argumentos de Gardner (1988):

“children are ‘doers’ and learn language primarily because they need it and remember new language better because they have encountered and used it in a realistic situation. Activity based learning recognizes that young children are physical, tactile and use all senses. It aims to teach language and address a child’s linguistic intelligence while at the same time, developing a child’s other intelligences” (Superfine, 2002: 30).

Integram-se neste espaço curricular de Área de Projecto, onde desenvolvemos o nosso Projecto de Intervenção, conteúdos relativos a aspectos mais vastos relacionados com as línguas, aspectos relativos às pessoas que as falam, às lendas e aos sons. Os participantes são confrontados com a diversidade linguística da União Europeia, com o seu mapa geográfico e com o seu mapa linguístico. Envolvem-se em actividades relacionadas com a família das línguas indo-europeias e com a evolução das línguas ao longo dos tempos, dando-se enfoque particular à maior ou menor influência do Latim nas línguas da Europa. Note-se que a este propósito tentámos mostrar aos alunos a importância do Latim como veículo de cultura e saber que “teve como consequência, entre outras, que todo o nosso vocabulário científico, no sentido mais amplo da palavra – da metafísica à matemática, da botânica à medicina, do direito à administração -, seja derivado directamente do latim ou do grego (neste caso, muitas vezes através do latim)” (Siguan, 1996: 31).

4.2 Línguas objecto do Projecto de Intervenção

Sendo o nosso Projecto de Intervenção uma intervenção didáctica que pretende avaliar a *cultura linguística* dos alunos e perceber as reacções dos mesmos quando contactam com novos conhecimentos neste campo, importa balizar as línguas que serão objecto desta intervenção. Assim, optámos por incluir no nosso Projecto de Intervenção línguas oficiais e línguas minoritárias dos 25 Estados-membros da União Europeia considerando o alargamento de Maio de 2004. Preferindo assim, um critério político-administrativo e não geográfico.

Desde a primeira Comunidade Europeia "Comunidade Económica do Carvão e do Aço" (CECA), instituída em 1951, que na sua génese teve como objectivo unir as duas grandes potências industriais do Carvão e do Aço, isto é, a França e a Alemanha que a comunidade europeia não tem parado de alargar o seu escopo económico, político e cultural. Recorde-se que o referido alargamento de Maio de 2004 foi o maior alargamento da história da União Europeia desde a fundação da Comunidade Económica Europeia, em 1958 com seis países fundadores: Alemanha, França, Bélgica, Luxemburgo, Holanda e Itália. O segundo alargamento teve lugar em 1973 com a entrada do Reino Unido, Irlanda e Dinamarca. A Grécia viu a sua integração efectivar-se em 1981 e Portugal e Espanha em 1986. A quarta expansão foi em 1995 com ingresso da Finlândia, Suécia e Áustria, em que a CEE passou a designar-se União Europeia. Com este quinto alargamento a UE passa de 15 para 25 Estados-membros. Importa, no entanto, ressaltar que no momento em que se implementou o Projecto de Intervenção a União Europeia ainda não contava com os actuais 27 Estados-membros (Roménia e Bulgária- alargamento de 2007).

Assim, face aos condicionalismos políticos do alargamento da União Europeia, decidimos concentrar a nossa atenção nas línguas oficiais e minoritárias (ainda que apenas algumas) dos 25 Estados-membros da União

(2004). Preferindo, como já foi referido, um critério político-administrativo e não geográfico.

Durante a implementação do Projecto de intervenção, também serão visualizadas algumas apresentações em power-point onde se fez referência a outras línguas, nomeadamente a línguas faladas fora da Europa, tendo, essencialmente, como objectivo sensibilizar para a diversidade linguística mundial e para os perigos que a mesma enfrenta.

Particularmente, no contexto do nosso Projecto de Intervenção, teremos a preocupação de mostrar aos alunos envolvidos no estudo quão importante é uma língua e quão rico é o acervo cultural e histórico que carrega.

4.3 Contexto Curricular e Objectivos Gerais do Projecto de Intervenção

O nosso Projecto de Intervenção foi equacionado à luz dos princípios e valores postulados pelo Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001). Com o contacto com outras realidades culturais e linguísticas pretende-se a tomada de consciência da existência de outros povos e culturas. Pretende-se que os alunos tomem consciência “da identidade pessoal e social” de modo a estarem melhor apetrechados para a “participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica” e respeitem a “diversidade dos indivíduos e dos grupos”, as “diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão”, e possam desenvolver o “sentido de apreciação estética do mundo” e a “curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo”, bem como a “construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural” e a “valorização das dimensões relacionais da aprendizagem” (Ministério da Educação, 2001).

Assim, numa Europa cada vez mais multicultural, a aprendizagem e o contacto com outras línguas surgem como uma via de realização da pluralidade e da participação de todos. Neste contexto, nortearam o nosso Projecto de Intervenção os objectivos seguintes, que cremos serem todos conducentes ao enriquecimento da *cultura linguística* dos alunos:

- Despertar a curiosidade face à diversidade de línguas e culturas, através do contacto com enunciados orais e escritos em diferentes línguas;
- Sensibilizar para sons e sistemas fónicos diversos;
- Consciencializar a variedade e complexidade das situações linguísticas, estabelecendo correspondências entre realidades geográficas e realidades linguísticas;
- Consciencializar para a importância das Línguas no contexto hegemónico do Inglês, discutindo o seu papel no mundo;
- Promover o gosto pela aprendizagem de Línguas, contribuindo para o estabelecimento de uma relação afectiva com as Línguas;
- Sensibilizar os participantes para valores de respeito e tolerância pelo diferente.

Um projecto desta natureza assenta, portanto, em objectivos baseados nos valores do respeito e da tolerância e ancorados nas orientações gerais emanadas pelas políticas educativas. Nesta senda considerámos o espaço curricular não disciplinar designado por Área de Projecto, pelas razões que atrás apresentámos, o enquadramento ideal para realizar este projecto.

Realizar trabalhos de investigação é um empreendimento que reveste a maior das responsabilidades, maior, ainda, quando lidamos com investigação na área de educação. Conscientes deste facto, e porque pretendíamos realizar uma investigação no contexto de uma sala de aula de uma escola pública, era fundamental compreender o que as autoridades educativas definem como

competências essenciais a desenvolver, de modo a dar sequência ao currículo definido para o grau de ensino onde vamos intervir.

Assim, de acordo com o Decreto-Lei 6/2001, é ao Ministério da Educação que cabe definir para cada um dos ciclos do Ensino Básico, o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do Currículo Nacional, cabe-lhe ainda definir o perfil de competências de saída deste nível de ensino e os tipos de experiências educativas que devem ser levadas a cabo para dar corpo a essas directrizes (Ministério da Educação, 2001).

O documento Currículo Nacional do Ensino Básico – *Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001) constitui o elemento central do cumprimento desta orientação, além de dar corpo a essa imposição legal, tornou-se uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma. Este documento tem como objectivo contribuir para a construção de um currículo mais aberto e abrangente, valorizando práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto sócio-cultural, é, portanto, um instrumento essencial de inovação e de desenvolvimento.

Da leitura do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – *Competências Essenciais*, as competências a alcançar no final da Educação Básica sustentam-se num conjunto de valores e de princípios que visam a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social, através de uma participação na vida cívica activa, livre, responsável, solidária e crítica, valorizando as dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que norteiam o relacionamento com o saber e com os outros. O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções, bem como a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão são competências que o referido documento também

postula como fundamentais, e que devem nortear as práticas pedagógicas dos diversos agentes educativos. Deste modo, no contexto global e globalizante em que vivemos é fundamental desenvolver nos alunos do Ensino Básico a capacidade de fruição do mundo estético e promover o gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo, aliada ao desenvolvimento de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural conforme reza o documento o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, (Ministério da Educação, 2001: 2). Assim, foi a partir da leitura deste documento que começámos a esboçar o nosso Projecto de Intervenção.

4.4 Caracterização da Escola, da Turma e da Professora-investigadora

A Escola Básica Dr. João Rocha-pai, situa-se em Vagos, na sede de um concelho integrado na região da Gândara, com cerca de 22000 habitantes, divididos por 11 freguesias. O concelho de Vagos assenta economicamente na indústria, agricultura e pesca. Esta escola tem características heterogéneas, se há muitos alunos que têm uma vivência urbana, há que considerar um conjunto de alunos com características e vivências marcadamente rurais. Esta escola recebe alunos do centro de Vagos e das aldeias pertencentes ao mesmo concelho. Um público particularmente característico desta escola são os alunos provenientes da zona da Vagueira, região litoral do concelho de Vagos, alunos estes que são, na sua maioria, oriundos de meios sócio-económicos desfavorecidos e problemáticos. No ano lectivo da realização deste projecto de investigação estavam matriculados na referida escola cerca de 630 alunos distribuídos por turmas do 5º ao 9º ano de escolaridade.

No que diz respeito à professora-investigadora, esta é professora de Inglês, é licenciada em Direito e em Estudos Portugueses e Ingleses. Excepcionalmente, por razões relacionadas com o concurso de professores, esteve colocada como

docente de História e Geografia de Portugal, no ano lectivo de 2004-2005 (grupo docente para o qual tem Habilitação Própria). Neste ano, também tinha a seu cargo as áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica, para além de ser Directora de Turma da turma escolhida para implementação deste projecto de investigação-acção. Registe-se, no entanto, que todo o seu percurso profissional tem sido, sobretudo, dedicado ao ensino do Inglês e do Português.¹⁰



Figura 5 - Turma 5ºF - ano lectivo 2004/5 - Escola Básica Dr. João Rocha-pai Vagos

A turma escolhida para a implementação deste projecto foi a turma F do 5º ano, no ano lectivo 2004-2005. Esta turma apresenta um nível sócio-económico médio-baixo e os alunos pertencem na sua maioria a famílias nucleares, vivendo em zonas rurais e semi-urbanas. No que diz respeito ao tipo de escolas que os alunos frequentaram durante o 1º ciclo, a maioria dos alunos frequentou o ensino público no concelho de Vagos e dois alunos no concelho de Mira.

¹⁰ Importa, ainda referir que a titularidade do espaço curricular de Área de Projecto estava a cargo da investigadora e de outra docente, Dra. Filomena Martins, que a apoiou na realização do projecto e na logística do mesmo.

A turma era constituída por dezassete alunos, sendo nove do sexo feminino e oito do sexo masculino, apresentando, assim, uma distribuição equilibrada em termos de sexo (ver Gráfico 1).

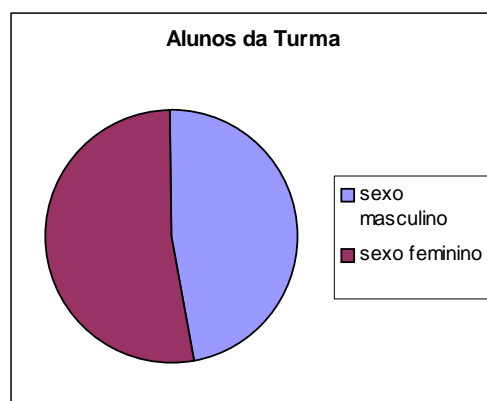


Gráfico 1 - Alunos da Turma

No que diz respeito à caracterização etária, a maioria dos alunos tinha onze anos, havendo apenas a registar um aluno, o Paulo Pires, com catorze anos de idade (ver Gráfico 2). Este aluno ficou retido duas vezes no segundo ano e uma vez no quinto ano de escolaridade. A turma contava com três alunos repetentes.

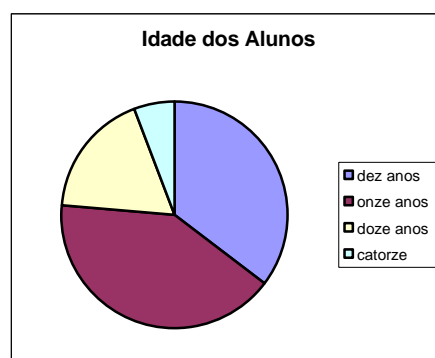


Gráfico 2 - Idade dos Alunos da Turma

No que concerne ao comportamento, a turma apresentava um comportamento bom, obedecendo globalmente às regras estipuladas. Podemos dizer que a maioria dos alunos era autónomo e de um modo geral apresentava

um nível bastante satisfatório, conforme dados recolhidos das actas dos Conselhos de Turma realizados durante aquele ano lectivo. A turma era, assim, globalmente, dedicada e trabalhadora, tendo sido o aproveitamento e comportamento considerados bastante satisfatórios pela generalidade dos docentes da turma na reunião de Conselho de Turma intercalar, logo no 1º período. O ambiente de trabalho era bom e calmo, sendo o cumprimento das tarefas e das regras da escola uma realidade. Os encarregados de educação compareciam quando eram convocados, havendo apenas a registar a não comparência, ao longo de todo o ano lectivo, da encarregada de educação de um aluno, ausência que ficou justificada pelo facto da mesma ter tido complicações de saúde. No entanto, esta encarregada de educação compareceu à reunião final de recolha de avaliações. Em suma, existia por parte do contexto familiar dos alunos uma valorização da escola e havia expectativas marcadamente positivas em relação à mesma.

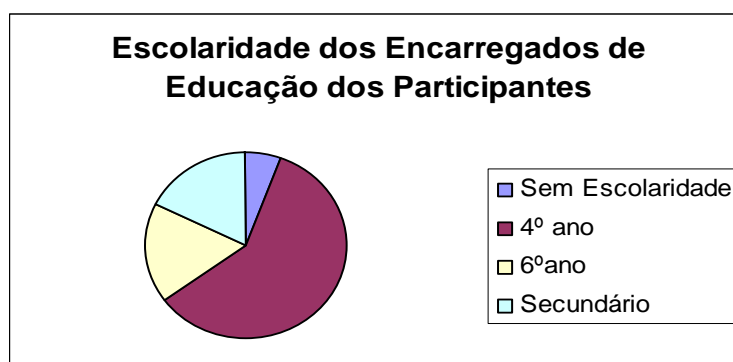


Gráfico 3 - Escolaridade dos Encarregados de Educação

No que concerne à escolaridade dos encarregados de educação (ver Gráfico 3), há a registar o facto de um encarregado de educação nunca ter frequentado a escola, pelo que não terminou qualquer nível de escolaridade. A maioria dos encarregados de educação dos alunos-participantes, dez, frequentou ou concluiu a antiga 4ª classe, três encarregados de educação frequentaram e concluíram o 2º Ciclo e três encarregados de educação concluíram o Ensino Secundário. Dos encarregados de educação que concluíram o Ensino

Secundário, apenas um frequentou o Ensino Superior, não tendo concluído o mesmo.

Apesar da escolaridade dos encarregados de educação ser relativamente baixa, verificava-se pela parte dos mesmos uma valorização da escola e do trabalho dos filhos, o que facilitou grandemente o trabalho da professora-investigadora como Directora de Turma e investigadora, pois houve sempre o apoio dos pais e dos respectivos encarregados de educação nas actividades em que a turma foi envolvida. Para além do mais, como professora, teve, sobretudo, o privilégio de contar com um grupo de alunos interessados e respeitadores.

4.5 Área de Projecto e Integração Curricular

O Decreto-Lei nº 6/2001 estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico e prevê um conjunto de medidas das quais se destaca a Área de Projecto, designada neste diploma por área curricular não disciplinar. No Capítulo II do diploma, Organização e Gestão do Currículo Nacional, no seu artigo 5º, numero 3, alínea a) pode ler-se:

“Área de Projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;”

Nesta linha, no espaço curricular de Área de Projecto podem desenvolver-se iniciativas bastante diversificadas, sob ponto de vista das suas finalidades, conteúdos e actividades. Os princípios orientadores desta área curricular não disciplinar são sobretudo a valorização da dimensão interdisciplinar do conhecimento, entendida como a “articulação de saberes de diversas áreas

curriculares” e o desenvolvimento de “uma visão integradora dos saberes” que visa “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”. Na alínea d) do mesmo documento legal aborda-se “o carácter transversal da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares”. Julgámos, portanto, que o espaço curricular de Área de Projecto seria adequado ao desenvolvimento do nosso Projecto de Intervenção. Da leitura do documento legal que enquadra esta área curricular não disciplinar pode, claramente, perceber-se quais são as linhas orientadoras do espaço de Área de Projecto:

- Permitir ao professor/es definir estratégias e actividades articulando diversas áreas curriculares;
- Proporcionar aos alunos um espaço de intervenção/condução das actividades;
- Permitir aos alunos serem agentes activos no processo pedagógico;
- Permitir a criação de um espaço privilegiado de discussão, contribuindo assim para a promoção da autonomia e da auto-reflexão;
- Permitir uma lógica de ensino mais virada para a Comunidade Educativa ou para o exterior;
- Permitir a articulação de saberes dando verdadeira dimensão à interdisciplinaridade.

Em síntese, na Área de Projecto, importa que os alunos vivam experiências educativas diferentes, por isso entendemos que este espaço curricular não disciplinar seria o enquadramento ideal para realizar plenamente as actividades delineadas no nosso Projecto de Intervenção. Assim, considerando que é fundamental dar importância ao facto de todos os cidadãos possuírem uma formação onde se adquiram saberes necessários à compreensão dos fenómenos, das situações e da vida e onde se desenvolvam competências do domínio social e do aprender a viver em sociedade, deste modo, cremos que o espaço de Área de Projecto é um espaço particularmente privilegiado para desenvolver essas

competências. Dar-se-ia uma verdadeira efectivação de actividades interdisciplinares e os alunos tiveram de coordenar, conjugar e relacionar conhecimentos de diversas áreas curriculares. Das muitas actividades levadas a cabo, destacamos as seguintes:

- Determinar o número de falantes de línguas faladas numa dada região (área da Matemática);
- Localizar regiões em mapas (área do Estudo do Meio e da Geografia);
- Cantar canções em outras línguas (área da Educação Musical);
- Estudar a origem e localização das Línguas (área da História);
- Realizar trabalho de grupo (inter ajuda, espírito de equipa e solidariedade), transversal a todas as áreas.

Um dos aspectos que balizou teoricamente o Projecto de Intervenção e que serviu de base à presente investigação foi a realização de trabalho de grupo, para tal baseámo-nos nos ensinamentos de Helmut Fennes e Karen Hapgood (in *InterCultural Learning in the Classroom*), uma publicação do Conselho da Europa de 1997. Nesta obra, os autores enunciam princípios orientadores do trabalho de grupo que importa observar para permitir uma cabal realização dos objectivos previamente definidos para cada intervenção. Assim, tentou-se sempre que possível observar as linhas orientadoras propostas por aqueles autores, e que são:

- projectar do fim para o início;
- ser claro;
- ter consciência do grupo alvo;
- preparar instruções claras;
- preparar um cronograma;
- clarificar o papel do professor ou “facilitator” (cf. Fennes & Hapgood, 1997: 97).

Escolhido o espaço curricular para desenvolver o Projecto de Intervenção, foi imediatamente apresentado ao Conselho Executivo da escola a Planificação do Projecto e os Objectivos do mesmo de modo solicitando a devida autorização para a sua implementação. Foi, ainda, pedida autorização dos encarregados de educação para a implementação do Projecto de Intervenção, uma vez que parte da investigação previa a recolha de material vídeo e fotográfico.

Concedida a autorização do Conselho Executivo para o desenvolvimento do projecto, escolhidos os participantes, concedida a autorização dos encarregados de educação dos participantes, definidos os objectivos, estávamos em condições de implementar o nosso projecto de ensino-aprendizagem que serviria de base à nossa investigação, pretendendo avaliar a *cultura linguística* da turma escolhida e compreender as implicações didácticas dessa *cultura*, procurando saber se os alunos gostaram de aprender coisas sobre as línguas.

4.6 Planificação do Projecto de Intervenção

O Projecto de Intervenção constitui o projecto didáctico que preparámos para implementar durante o ano lectivo 2004/5 na Escola Básica 2/3 Dr. João Rocha – Vagos, na turma que atrás caracterizámos. A planificação do espaço curricular não disciplinar de Área de Projecto foi inteiramente dedicada às actividades a desenvolver no âmbito do Projecto de Intervenção.

4.6.1 Projecto de Intervenção - o primeiro período

Primeiramente, foi feita a apresentação dos objectivos da área curricular de Área de Projecto e definição das regras de trabalho em grupo. Nas primeiras aulas foram estudadas as etapas de um trabalho de pesquisa e a estrutura do mesmo, abordaram-se conceitos como fontes, bibliografia e resumo. Os alunos

realizaram pequenos trabalhos de pesquisa sobre a Península Ibérica e fizeram a apresentação oral e escrita dos mesmos. Durante a realização deste pequeno trabalho tentou-se orientar os alunos na realização de um trabalho de pesquisa, mostrando-lhe os momentos decisivos e as etapas fundamentais do mesmo. Foi, ainda, o momento para aplicar os inquéritos por questionário, instrumentos de recolha de dados que serviram para avaliar a *cultura linguística* dos alunos e para compreender as representações dos participantes sobre as línguas em geral e sobre o Inglês em particular, informação preciosa, pois o objectivo de desenvolver a *cultura linguística* dos alunos implica, antes de mais, conhecer como os alunos se posicionam face às outras línguas e culturas.

Em suma, os objectivos que presidiram à **primeira metade do primeiro período** (meses de Setembro e Outubro) da área curricular não disciplinar de Área de Projecto foram os seguintes:

- Preparar os alunos para a realização de um trabalho de pesquisa;
- Consciencializar para as regras do trabalho em grupo;
- Administrar os inquéritos por questionário do projecto de investigação;
- Compreender a representação que os participantes possuem da língua que estão a aprender em contexto escolar (Inglês);
- Compreender a representação que os alunos possuem das outras línguas;
- Avaliar a cultura linguística dos participantes;
- Explicar os objectivos gerais do Projecto de Intervenção aos alunos.

Na **segunda metade do primeiro período** (Novembro e Dezembro), no espaço de Área de Projecto foram ainda desenvolvidas inúmeras actividades conducentes à realização dos seguintes objectivos gerais que definimos para o nosso Projecto de Intervenção, foram eles:

- Consciencializar para a diversidade linguística mundial e europeia;

- Conhecer e consciencializar os conceitos de Monolinguismo, Língua Franca, Língua Materna e de Língua Minoritária;
- Sensibilizar para o problema da morte das línguas;
- Confrontar os participantes com o monolinguismo;
- Consciencializar para a morte das línguas.

Foram tratados os conceitos de Capitais Administrativas e Capitais Culturais, Fronteiras Políticas e Fronteiras Linguísticas e foram propostos trabalhos de investigação sobre países da União Europeia à escolha dos alunos. As Línguas da Europa foram tratadas através de mapas linguísticos e consultas de sites relacionados com diversidade linguística e cultural, nomeadamente www.terralingua.com e www.sil.org/ethnologue.

Foram, também, implementadas as seguintes actividades e/ou conteúdos:

- Leitura de textos sobre o povo Sami e consciencialização da importância de uma língua como elemento fundador de uma comunidade;
- Leitura de Lendas da Europa;



Figura 6 - Actividade com as Lendas da Europa

- Pesquisa dos países e capitais da União Europeia;
- Realização de fichas de trabalho em que os alunos contactam com algumas línguas da União Europeia, comparando sistemas linguísticos diferentes e realizando actividades de pesquisa.

Na sessão de 25 de Novembro procedeu-se à elaboração do Caderninho das Línguas. O Caderninho das Línguas, um pequeno bloco de notas elaborado pelos alunos, seria um suporte onde os mesmos anotariam as suas experiências e as suas opiniões face às actividades desenvolvidas no âmbito do Projecto de Intervenção nas aulas de Área de Projecto. O Caderninho das Línguas, que adiante explicaremos em pormenor, serviria de diário de bordo e de suporte para registo dos momentos fundamentais e de tudo que os alunos sentissem vontade de registar, foram, portanto utilizados para registar a opinião dos alunos sobre as actividades que iam sendo desenvolvidas ao longo do ano lectivo no âmbito deste Projecto de Intervenção. Neles, os alunos foram registando as impressões e ideias relativas às línguas e à Europa. Este registo pretende ser um dos elementos de análise na fase final do trabalho. Nesta sessão, foi ainda explicada aos alunos a importância deste instrumento na recolha de dados para o projecto de investigação que se implementaria na turma durante aquele ano lectivo.

Na sessão de 2 de Dezembro foi proposto o tema “Feliz Natal nas Línguas do Mundo”. Foi realizada uma apresentação intitulada “Que Língua fala o Pai Natal?”, a partir da mesma os alunos escolhiam a língua em que gostariam de desejar Feliz Natal aos elementos da Comunidade Educativa.

Em seguida, procedeu-se à representação gráfica de motivos natalícios para ilustrar postais de Natal que foram distribuídos pela escola e colados nas portas das salas de aula, e outros espaços como biblioteca, cantina, bar, portaria, etc.

Que língua fala o Pai Natal?



Figura 7 - Que Língua fala o Pai Natal?

Procedeu-se, ainda, à consulta de mapas e levantamento dos países e capitais da Europa para realização de uma árvore de Natal enfeitada com as bandeiras dos 25 países que fariam parte da União Europeia a partir de Maio de 2005, o quinto alargamento da União Europeia desde a sua fundação em Maio de 1950.



Figura 8 - Que Língua fala o Pai Natal?

Assim, os alunos pesquisaram na Internet e em livros da biblioteca, as bandeiras dos vinte e cinco estados-membros que constituiriam a Europa em Maio de 2005, e a partir desta pesquisa elaboraram as bandeiras e enfeitaram uma árvore de Natal.

4.6.2 Projecto de Intervenção – o segundo período

No segundo período decidimos dedicar-nos a actividades que levassem os alunos a compreender a plasticidade das línguas e a sua natureza evolutiva. Foi, também, nesta fase que foi dado a conhecer aos alunos o Mirandês e foi apresentado mais uma vez aos alunos o mapa linguístico da Europa (ethnologue.com). A visualização do mapa linguístico do mundo pretendia provocar a discussão entre os participantes sobre a diversidade linguística existente e pretendia fomentar a discussão sobre as razões justificativas da concentração de diversidade linguística maior em certas zonas do globo.

Em suma, os objectivos que presidiram à área curricular não disciplinar de Área de Projecto, durante o segundo período, foram os seguintes:

- Compreender as razões da concentração da diversidade em certas regiões do globo;
- Conhecer o mirandês;
- Confrontar os participantes com as diferenças entre as línguas;
- Sensibilizar para a evolução das línguas;
- Compreender o fenómeno do monolinguismo;
- Compreender a influência do latim nas línguas da Europa.

Ao longo do segundo período, no espaço de Área de Projecto foram desenvolvidas inúmeras actividades, foram elas:

- Visualização de apresentações em power-point sobre as Línguas do Mundo (em CD Anexo);
- Identificação dos países vizinhos dos respectivos membros da União Europeia;
- Construção de uma árvore e colocação das línguas (representadas por folhas de árvores) no respectivo grupo da família das línguas germânicas e línguas românicas (ver Anexo II);
- Interdisciplinaridade com a disciplina de História Geografia de Portugal, nomeadamente para compreender o fluxo do latim e a sua influência nas Línguas da Europa;
- Consulta de mapas da Europa.

4.6.3 Projecto de Intervenção – o terceiro período

Ao longo do terceiro período, no espaço de Área de Projecto foram desenvolvidas inúmeras actividades, foram elas:

- Visualização de apresentações em power-point sobre as Línguas do Mundo (em CD Anexo);
- Construção de uma árvore em tamanho real representando cada ramo linguístico da família indo-europeia das línguas (actividade que explicitaremos em pormenor mais à frente) (ver Figura 8);
- Identificação dos países vizinhos dos respectivos membros da União Europeia;
- Consulta de mapas da Europa;
- Actividades de comunicação-produção em que os alunos reproduzem enunciados em outras línguas (Russo e Castelhana).

Numa fase final do Projecto de Intervenção, já no final do terceiro período, foram implementadas sessões de intervenção que foram objecto de videogravação. Foram realizadas três sessões, que passaremos a descrever mais

pormenorizadamente nos seus objectivos, actividades e estratégias. A este propósito importa referir que *ab initio*, estas sessões tinham como finalidade ser objecto de estudo na fase de análise de dados, porém, uma vez que recolhemos muitos dados, e, na impossibilidade material e formal de os analisarmos todos, as sessões que passaremos a descrever não serão objecto de análise nessa referida fase final.

4.7 Línguas da Família Indo-europeia

As línguas, tal como as pessoas pertencem a famílias, a família de línguas cuja origem remota numa língua comum. A família das línguas indo-europeias engloba a maior parte das línguas europeias antigas e actuais, estas evidenciam alguma unidade filogenética, pelo que se pensa que tiveram uma origem ancestral comum. O nome evidencia a região geográfica que abraça estas línguas, que se estende da Europa, Irão, até à Índia setentrional. São cerca de 450 línguas faladas actualmente por aproximadamente três mil milhões de pessoas, cerca de metade da população mundial. “Assim, a maior parte das línguas da Europa fazem parte da grande família indo-europeia, exceptuando algumas línguas que pertencem a outras famílias linguísticas: o grupo fino-húngaro, da família das línguas turcas, representado pelo finlandês, o húngaro e o estoniano; o conjunto das línguas faladas no Cáucaso que constituem a família caucásica e das quais a mais conhecida é o georgiano; o basco ou euskera, de origem desconhecida, embora se costume relacioná-lo com a família caucásica; e o maltês, falado na ilha de Malta e pertencente à família das línguas semitas” (Siguan, 1996: 23). Apesar de ser difícil identificar os povos que na sua origem falavam as línguas pertencentes à família indo-europeia, segundo Siguan é possível, com base em estudos de paleolinguística, “partindo das palavras que têm raízes comuns nas diferentes línguas de uma família, tenta chegar à dedução do vocabulário básico do indo-germânico primitivo. Deste vocabulário comum, por sua vez, tenta-se deduzir algumas das características principais dos povos que falava o indo-

germânico primitivo. Assim, dizem-nos que os indo-europeus primitivos constituem uma sociedade com uma estrutura familiar muito sólida e uma organização social muito hierarquizada, povos de pastores nómadas e belicosos que montavam cavalo e que se espalharam pela Europa durante o segundo milénio antes de cristo em sucessivas ondas, sobrepondo-se às populações locais de agricultores neolíticos“ (Siguan, 1996: 24).

De modo a consciencializar os alunos para a vastidão de línguas, e de modo a fazê-los compreender que pertencemos a um tronco comum das línguas indo-europeias, decidimos conceber uma actividade que realizasse estes objectivos.

Objectivos Específicos

- Conhecer a existência de diferentes línguas da família indo-europeia;
- Consciencializar os alunos para a vastidão de línguas;
- Promover uma atitude positiva perante a língua e a cultura dos Outros.

Esta sessão consistiu na construção de uma Árvore das Línguas. Numa visita a uma mata próxima da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. João Rocha - Pai em Vagos, os alunos foram incumbidos de descobrir um ramo de uma árvore para representar o grande grupo das línguas indo-europeias.



Figura 8 - Construção da "Árvore das Línguas"

Descoberto o ramo que os alunos consideraram que servia os objectivos do trabalho, o ramo, agora transformado na nossa Árvore das Línguas, foi revestido e enfeitado com folhas que correspondem às diversas línguas da família da línguas Indo-europeias.

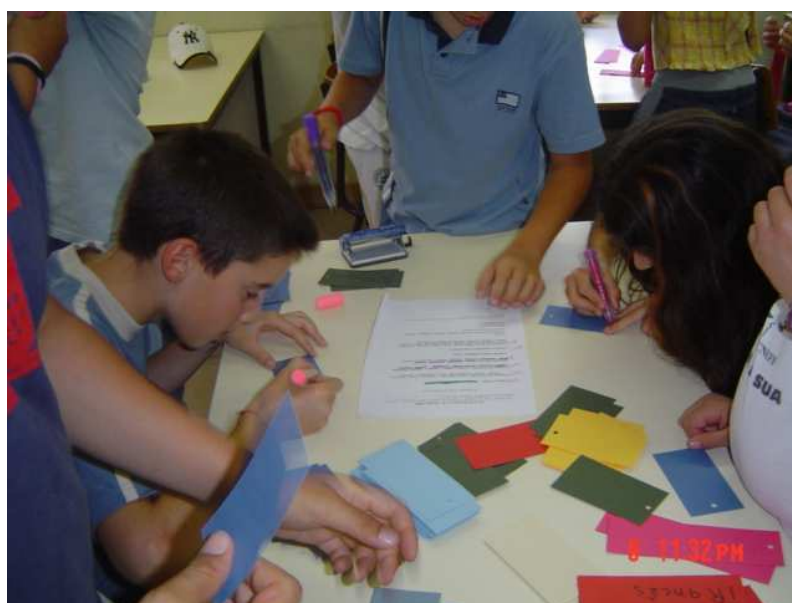


Figura 9 - Alunos elaboram as folhas da Árvore das Línguas

Os alunos dividiram-se em grupos e recortaram folhas em cartolina correspondentes às línguas dos grandes grupos de línguas, no âmbito europeu, a saber, o itálico; o germânico; o helénico; o albanio; o baltico-eslavo; o ilírico e o céltico.

4.8 Meninos como nós (Alfabeto Cirílico)



Figura 10 - Sessão com Aluna Ucraniana

Numa sessão realizada em Maio, o alfabeto cirílico foi objecto de exploração e de actividades lúdicas. Uma aluna ucraniana, oriunda de outra turma (5ºG), vem ensinar os participantes a escrever o alfabeto cirílico. A aluna teve oportunidade de responder a questões sobre o sistema escolar na Ucrânia, sobre horários, matérias e outros assuntos relativos à vida escolar como a disciplina, perspectivas e atitudes dos alunos face ao Sistema de Ensino. Foi, ainda, questionada sobre o clima e tradições do seu país. Foi um espaço de discussão muito interessante que permitiu aos alunos confrontarem realidades muito diferentes e que pensamos que contribuiu e que teve como objectivo principal

enriquecer a visão do mundo dos alunos e da docente envolvidos no Projecto de Intervenção.

Os objectivos específicos que presidiram a esta sessão de trabalho foram:

- Contactar com alunos com uma biografia linguística diferente;
- Consciencializar para os diferentes sons e os diferentes alfabetos;
- Motivar os alunos para a aprendizagem de línguas;
- Conhecer o alfabeto cirílico;
- Promover uma atitude positiva perante a língua e a cultura dos Outros.

4.9 Meninos como nós (Parabéns em Castelhana)

Um aluno de nacionalidade espanhola (6ºH), vem ensinar os participantes a cantar os Parabéns em Castelhana. Este aluno teve oportunidade de responder a questões sobre o sistema escolar espanhol, sobre horários, matérias e outros assuntos relativos à vida escolar daquele país. Foi um espaço de discussão interessante que permitiu aos alunos confrontarem realidades diferentes.

Nesta sessão foram realizadas algumas actividades de comunicação-produção em os alunos aprenderam a perguntar o nome em Castelhana e aprenderam a cantar a canção *Cumpleaños Feliz*.

Os objectivos específicos que presidiram a esta sessão de trabalho foram:

- Contactar com alunos com uma biografia linguística diferente;
- Promover uma atitude positiva perante a língua e a cultura dos Outros;
- Consciencializar para os diferentes sons e os diferentes formas de pontuação;
- Motivar os alunos para a aprendizagem de línguas;

- Aprender a cantar os *Parabéns* em Castelhana.

Esta sessão faz parte do Projecto de Intervenção, contudo, não constituirá directamente, como já foi referido, um dado para efeito deste trabalho de investigação, pelo que não será objecto de análise de discurso nem de conteúdo, e não será referenciada no capítulo respeitante à análise dos dados. Importa, no entanto referir que esta sessão contribuiu para confirmar a ideia de que os alunos gostam de realizar actividades sobre as línguas e experimentam prazer na realização das mesmas.

4.10 Apresentações sobre as línguas

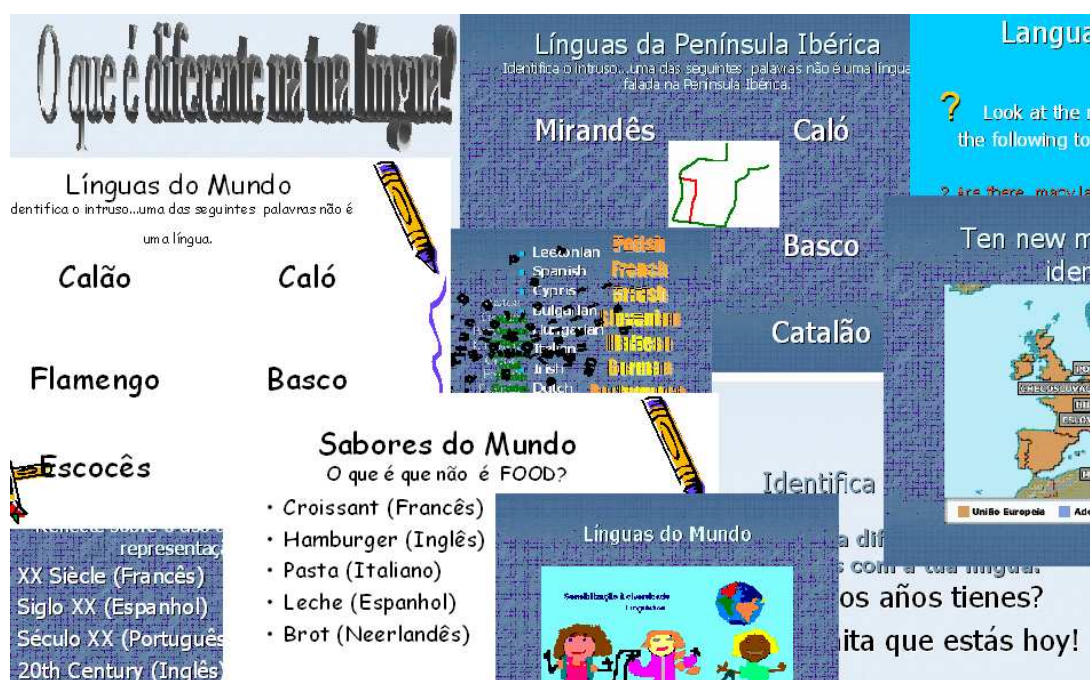


Figura 11 - Exemplos de slides das apresentações sobre as línguas (ver CD Anexo)

Como já referimos, ao longo do ano lectivo foram implementadas actividades conducentes à sensibilização à diversidade linguística e à promoção de uma relação afectiva com as línguas. Com vista à realização destes objectivos, preparámos um conjunto de apresentações em formato power-point, neles propusemos aos alunos actividades de intercompreensão e análise metalinguística. Importa dizer que estas sessões tinham como objectivo inicial serem analisadas em sede de análise e discussão de resultados, pelo que chegámos a realizar a videogravação das mesmas. Porém, e como já referimos, a vasta quantidade de dados que recolhemos ao longo de todo o ano lectivo, obrigou-nos a realizar uma selecção, pelo que excluímos as sessões de apresentação sobre as línguas do rol de instrumentos de análise de dados.

De qualquer modo, não quisemos deixar de fazer uma breve referências às apresentações, de modo a compreendermos a natureza das actividades desenvolvidas e as implicações que as mesmas têm na evolução do Projecto de Intervenção.

Nas apresentações sobre as línguas os alunos foram confrontados com as diferenças entre as línguas e com actividades de intercompreensão e de sensibilização à diversidade linguística. Foram confrontados com o uso da pontuação diverso em outras línguas, nomeadamente no Castelhana, foram confrontados com os diferentes modos como as diversas línguas realizam a representação dos séculos, foram confrontados com mapas linguísticos, entre muitas outras actividades.

Numa sessão de trabalho em que foi visualizada uma apresentação em power-point sobre as Línguas do Mundo, implementada em Janeiro, foi desenvolvida uma actividade que permitiria aos alunos compreender a evolução das línguas e perceber a sua plasticidade e permeabilidade. A esta sessão chamámos *Plasticidade das Línguas*, numa fase de preparação da sessão foram espalhados pelas mesas inúmeros pedaços de plasticina de diversos tamanhos e

cores. Explicou-se aos participantes que podiam brincar, tocar e manusear a plasticina enquanto visualizavam a apresentação, caso o desejassem. Esperava-se que até ao final da sessão, toda ou parte da plasticina se transformasse numa massa homogénea.

No final, alguns pedaços de plasticina ficaram intactos, noutros era possível identificar as cores, enquanto outros pedaços se transformaram numa massa homogénea. Comparando a plasticina com as línguas, os alunos foram questionados sobre a transformação sofrida pela referida plasticina, sobre a cor que predominava e foram questionados ainda, por que razão se deu aquela transformação. Pretendia-se com este exercício mostrar como uma língua é uma entidade viva e plástica, sujeita a transformações, em que as dominantes tendem a esbater as menos fortes. Pretendíamos com este exercício, essencialmente, questionar e fazer os participantes reflectir sobre a morte das línguas e confrontá-los com o monolinguismo.

Na fase final da sessão, os participantes realizaram um exercício de *role-play*, actividade de comunicação-produção, em que os participantes tiveram oportunidade de produzir textos orais e escritos. Os participantes foram estimulados a brincar com os sons e a inventar nomes de crianças que supostamente habitam os diferentes países da União Europeia.

Esta actividade fez parte do Projecto de Intervenção, todavia, não constitui directamente, como já foi referido, um dado para efeito deste trabalho de investigação, assim não foi objecto de análise de discurso nem de conteúdo, e não será referenciada no capítulo respeitante à análise dos dados. No entanto, não quisemos deixar de a referir porque estas apresentações constituíram momentos fundamentais da realização do Projecto de Intervenção e contribuíram para confirmar a ideia de que os alunos gostam de realizar actividades sobre as línguas e gostam do ensino pela descoberta e pelo jogo.

4.11 Projecto de Intervenção – conclusão

Como já referimos, o Projecto de Intervenção foi realizado durante todo o ano lectivo no espaço curricular de Área de Projecto, com uma turma de 5º ano, numa escola do concelho de Vagos. Nele, pretendemos desenvolver actividades com vista ao desenvolvimento da *cultura linguística* dos alunos. Foram realizadas muitas actividades, que acabámos de descrever, contudo, muitas das sessões implementadas não constituíram, directamente, dados, para efeitos deste trabalho de investigação, pelo que não serão objecto de análise de discurso nem de conteúdo, e não serão referenciadas no capítulo respeitante à análise dos dados. Registe-se, no entanto, que num trabalho desta natureza não é possível isolar friamente momentos e fazer de conta que eles não existiram, assim, pela importância que revestiram muitos momentos deste projecto e por percebermos que os alunos gostaram mais ou menos de determinadas actividades e delas retiraram implicações positivas e/ou negativas, decidimos transcrever alguns dos momentos mais significativos a partir da vídeo-gravações que realizámos de algumas sessões. Da leitura das transcrições das referidas sessões e das minhas notas pessoais pude registar que os alunos tiveram gosto em aprender novas palavras, uma canção numa língua diferente, de contactar com sons diferentes e de desenvolver actividades relacionadas com as línguas. Julgamos seguro afirmar que os alunos se divertiram pelo que estamos convictos que estas sessões contribuíram positivamente para uma relação afectiva com as línguas. De todos os dados recolhidos durante o Projecto de Intervenção, e na impossibilidade material e formal de os analisarmos todos, serão objecto de análise, no capítulo seguinte, os Caderninhos das Línguas (ver Anexo III) e os inquéritos por questionários (ver Anexo I) realizados aos alunos no início e no final do ano lectivo da realização deste projecto.

Capítulo 5

5 Análise e discussão dos dados

Após a apresentação do Projecto de Intervenção que constitui o núcleo do nosso estudo, faremos, seguidamente, a análise dos dados recolhidos aquando o desenvolvimento desse mesmo projecto. Como já referimos, ao longo do ano lectivo, no espaço curricular de Área de Projecto, foi implementado o Projecto de Intervenção que serviu de suporte à presente investigação, nele, implementámos actividades cuja finalidade foi desenvolver a *cultura linguística* dos alunos. Durante a realização do referido Projecto de Intervenção foram recolhidos dados que servirão de material de análise para responder às questões que no início formulámos. São esses dados que serão objecto de análise e discussão neste capítulo.

Importa, antes de mais, retomar a explicação dada no final do capítulo precedente em relação à selecção dos dados que foram objecto de análise e que nos conduziram à discussão de resultados. Como já referimos, o Projecto de Intervenção foi desenvolvido durante todo o ano, pelo que foram recolhidos os dados conforme consta da planificação formulada no início do ano lectivo (ver Capítulo 3). Assim, foram realizados Inquéritos por Questionário aos alunos Parte I e II (Anexo I), foi utilizado ao longo de todo o ano lectivo o Caderninho das Línguas como suporte de registo das actividades e das opiniões dos alunos sobre as mesmas, foram videogravadas três sessões, foi realizado um inquérito a 100 alunos da escola e foram realizados, no final do ano lectivo, inquéritos por questionário aos alunos, às docentes de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e aos encarregados de educação. De todos estes dados recolhidos, durante o Projecto de Intervenção, não foi possível fazer a análise de todos, dado o tempo de que dispúnhamos para esta investigação e o risco de nos dispersarmos. Assim, na impossibilidade material e formal de analisarmos todos os dados,

decidimos concentrarmo-nos na análise dos Caderninhos das Línguas (ver Anexo III) e nos inquéritos por questionário (ver Anexo I) realizados aos alunos no início e no final do ano lectivo da realização deste projecto.

De modo a tratar a informação recolhida através dos instrumentos de recolha de dados que acabámos de enunciar, recorreremos à estatística simples e à análise de conteúdo. A análise de conteúdo é entendida como “Um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdos de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de procedimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2000: 42). De modo a realizar a análise dos dados recolhidos, definimos como categoria de análise o conceito de *cultura linguística* que tratámos anteriormente e que orientou a concepção e desenvolvimento do nosso Projecto de Intervenção.

5.1 Inquérito por questionários I aos alunos

Aquilo que denominámos, Questionários aos alunos Parte I (ver Anexo I) é um conjunto de inquéritos por questionário administrados aos alunos no início do ano lectivo (Novembro, 2004). Os objectivos principais destes inquéritos por questionário eram compreender a imagem que os alunos associam às línguas e ao inglês em particular, bem como avaliar a *cultura linguística* dos alunos que iriam participar neste projecto. Avaliar o grau de desenvolvimento da *cultura linguística* dos alunos e conhecer a sua representação sobre as línguas e o Inglês, constituía um ponto de partida fundamental para o nosso trabalho de investigação e para a planificação do Projecto de Intervenção, pois, foi, a partir desse quadro de representações, que foi organizado e arquitectado o Projecto de Intervenção.

Importa, antes de prosseguirmos, explicar por que razão incluímos num projecto que pretende privilegiar a diversidade linguística, um interesse especial por compreender a representação dos alunos pelo Inglês. Assim, entendemos que conhecer a representação que os alunos tinham do Inglês, justifica-se por duas razões principais, desde logo, porque foi a língua que os alunos escolheram para estudar no 5º ano e por outro lado, porque tínhamos a convicção, que carecia de confirmação, de que o Inglês era visto pelos alunos como uma língua mais importante que as outras, uma língua essencial e indispensável de aprender. De modo a realizar este objectivo, foram preenchidos dois inquéritos por questionário, *Representação dos Participantes I sobre o Inglês* e *Representação dos Participantes II sobre o Inglês*¹¹.

Este questionário foi preenchido pelos alunos no início do ano lectivo (Novembro, 2004), de forma a termos elementos que permitissem a comparação de dados iniciais com o decorrer do plano de intervenção didáctica, o nosso Projecto de Intervenção.

Na elaboração dos questionários tivemos o cuidado de procurar questões que objectivamente servissem os objectivos propostos. Porém, estamos conscientes de que os questionários reflectem a visão do mundo daquele que os concebe, por mais objectividade que se imprima na sua concepção, o que é válido para a escolha do tema, a escolha dos autores, pelo que o importante é ter a consciência desse perigo e dessa limitação, tentando ser o mais objectivo possível:

“Questionnaires reflect the designer's view of the world, no matter how objective a researcher tries to be. This is true not only for the design of the individual questions, but often about the very choice of research subject.

¹¹ Ambos os inquéritos por questionário tinham como objectivo, conforme indicam os respectivos títulos, compreender a representação dos alunos sobre o Inglês. Dado que não foram administrados na mesma aula, decidimos atribuir-lhe a designação I e II (ver Anexo I).

Futhermore, what we choose not to ask about, may just as easily reflect our world view as what we include in the questionnaire. It is important, then, that, as a researcher, you are aware of this and try, as far as possible, to be objective” (Gray, 2004: 189).

Como já referimos, os inquéritos por questionário administrados aos alunos durante o mês de Novembro encontram-se em Anexo e são denominados Questionários aos Alunos – Parte I, apresentam-se estes inquéritos sob os títulos:

- Ficha de Caracterização dos Participantes;¹²
- Representação dos Participantes I sobre o Inglês;
- Representação dos Participantes II sobre o Inglês;
- Representação dos Participantes sobre as Línguas.

Analisaremos, a seguir, os questionários acima elencados de *per si*, tendo sido a análise de conteúdo e a estatística simples as técnicas escolhidas para proceder à análise da informação recolhida nos inquéritos por questionário. Deles extraímos, numa primeira análise, realizada em Novembro, informações que nos apoiaram na realização do Projecto de Intervenção, seguidamente, estes inquéritos serão objecto de análise comparativa, faremos a análise contrastiva entre os inquéritos realizados em Novembro e em Maio.

5.1.1 Representação dos Participantes sobre o Inglês I

No primeiro inquérito por questionário, Questionário n.º1, Representação dos Participantes I sobre o Inglês, pretendia-se saber se os alunos gostam do

¹² Registe-se que na ficha que foi entregue aos alunos, lia-se no título Ficha de Caracterização dos Participantes. Analisados mais tarde estes documentos, verificámos que, em rigor, estávamos perante uma Ficha de Identificação dos participantes e não de uma ficha que permitisse, desde logo, caracterizar os alunos, pelo que optámos por não explorar a sua análise nesta dissertação.

Inglês, se gostam das aulas de Inglês e ainda que actividades gostam de realizar nessas aulas. Esta última questão estava directamente relacionada com a natureza de investigação que nos propúnhamos realizar, uma investigação-acção, assim, era para nós muito importante compreender que actividades os alunos gostavam de realizar de modo a conceber um Projecto de Intervenção do agrado dos mesmos.

Este inquérito por questionário foi administrado aos alunos em Novembro de 2004. O principal objectivo do mesmo era compreender a representação dos participantes sobre o Inglês. As questões enunciadas permitiam apenas uma resposta fechada: gosto muito; gosto; gosto mais ou menos e não gosto.

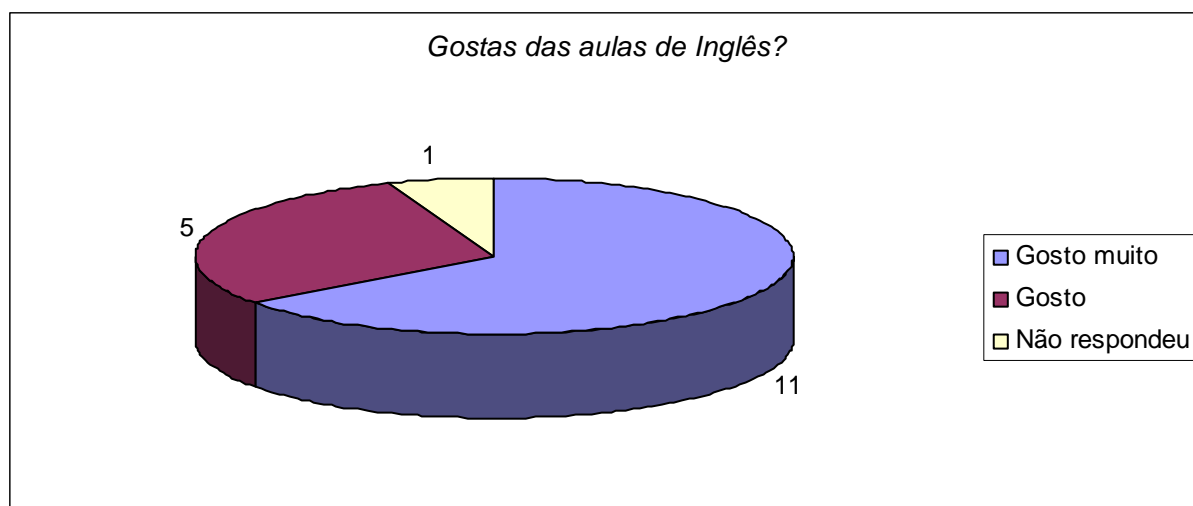


Gráfico 4 - Gostas das aulas de Inglês?

Questionados acerca do facto se gostam das aulas de inglês, ***Gostas das aulas de Inglês?***, dos dezassete alunos questionados, onze responderam que gostavam muito das aulas de Inglês e cinco responderam que gostavam. Um aluno não respondeu. Nenhum aluno respondeu que não gostava ou que gostava mais ou menos. Registe-se que estes alunos responderam a este questionário numa fase em que iniciavam a aprendizagem de uma língua estrangeira pela primeira vez, pelo que estavam muito motivados e interessados.

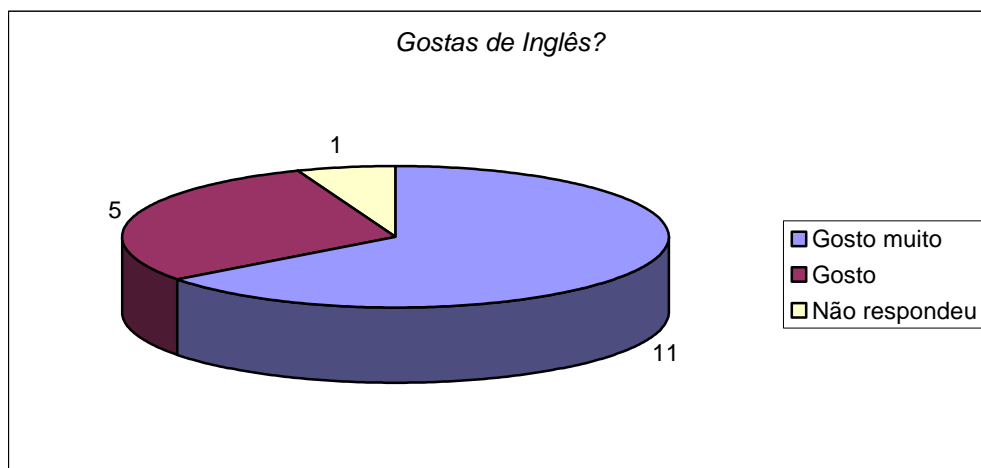


Gráfico 5 - Gostas de Inglês?

Questionados acerca do facto se gostam de Inglês, ***Gostas de Inglês?***, dos dezassete alunos questionados, onze responderam que gostavam muito de Inglês e cinco responderam que gostavam. Um aluno não respondeu. Nenhum aluno respondeu que não gostava ou que gostava mais ou menos. De tal dado podemos concluir que os alunos têm do Inglês uma representação positiva, este facto pode estar ligado ao facto de gostarem da aula de Inglês e das actividades que a professora desenvolve e logo, são levados a dizer que gostam também da língua, ou poderá, entre outras razões, justificar-se pelo entusiasmo que evidenciam por estarem a aprender uma língua estrangeira pela primeira vez.

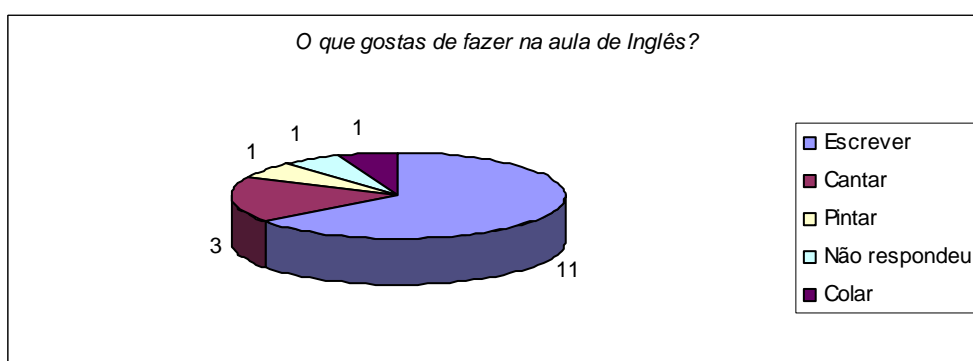


Gráfico 6 - O que gostas de fazer na aula de Inglês?

Quando foram questionados acerca do facto do que gostam de fazer na aula de Inglês, ***O que gostas de fazer na aula de inglês?***, dos dezassete alunos inquiridos, onze responderam que gostavam de escrever, três responderam que gostavam de cantar e apenas um aluno referiu que gostavam de pintar. Um aluno não respondeu e apenas um outro respondeu que gostava de fazer colagens. Uma análise breve a estas questões parecem indiciar que os alunos associam o ensino formal de uma língua à escrita da mesma, tendo a maioria dos alunos revelado entre as hipóteses apresentadas (gosto de colar, gosto de pintar, gosto de escrever, gosto de cantar) que gostavam de escrever na aula de inglês em detrimento de outras hipóteses que revestem *prima facie* um cariz mais lúdico.

Da análise global das respostas a este pequeno questionário parece-nos poder afirmar que a maioria dos alunos gosta muito do Inglês e das aulas de Inglês, preferindo a maioria realizar actividades de escrita. As respostas dados a este inquérito por questionário permitiram-nos compreender a representação que os alunos tinham do Inglês, tendo-nos dado a possibilidade de conceber actividades com vista à desconstrução da ideia de que o Inglês tinha uma superioridade intrínseca em relação às outras línguas. Sendo o tema da nossa investigação, a cultura linguística dos alunos no 2º Ciclo do Ensino Básico, importava consciencializar os alunos para o facto de que todas as línguas são dignas de respeito. Dos resultados obtidos neste inquérito pudemos conceber actividades em que os alunos percebam, de facto, a importância do Inglês, inegável no contexto nacional e internacional, mas que percebam também, que esse estatuto é passageiro, é económica e politicamente situado, e que as outras línguas têm importância a outros níveis.

5.1.2 Representação dos Participantes II sobre o Inglês

Este inquérito por questionário foi administrado aos alunos em Novembro de 2004 e o seu principal objectivo foi compreender a representação dos

participantes sobre o Inglês (Parte I) e também encontrar elementos que nos possibilitassem avaliar a sua *cultura linguística* (Parte II). Como já dissemos anteriormente, consideramos importante conhecer a representação dos participantes sobre o Inglês, dado que foi a língua que os mesmos escolheram para estudar em contexto formal como Língua Estrangeira I e ainda porque tínhamos a convicção de que a maioria dos alunos considera que o Inglês é uma língua mais importante que as restantes, e, se queríamos desconstruir esta representação, importava primeiramente confirmar se ela existia.

Na Parte I deste inquérito por questionário foi pedido aos alunos que pintassem as caixinhas contendo adjectivos que lhes fizessem lembrar o Inglês, tendo sido apresentados vários adjectivos (lindo, mau, seca, difícil, fácil, essencial, chato, interessante, colorido, bom, útil, fantástico, leve, feio e egoísta). Foi proposto aos alunos que pintassem aqueles que correspondiam à sua ideia do Inglês. Dos 15 adjectivos apresentados, 9 constituíram adjectivos com um cunho positivo ou que indiciavam uma representação, também ela positiva.

A análise dos questionários permitiu-nos constatar que apenas 1 aluno referiu um adjectivo com conotação negativa (difícil), não tendo sido assinalado em nenhum dos questionários qualquer outro adjectivo que indiciasse uma representação negativa do Inglês (ver Gráfico 7). Dos alunos inquiridos, 6 alunos consideraram-no LINDO e ESSENCIAL, 11 consideraram o Inglês BOM e FANTÁSTICO, e 13 consideraram-no FÁCIL. Os resultados obtidos nesta questão permitem concluir que o Inglês tem para os alunos uma representação marcadamente positiva. Se quiséssemos justificar estes resultados, talvez pudéssemos referir que os alunos estavam a estudar Inglês pela primeira vez, pelo que estavam motivados e interessados. O facto de apenas um único aluno, um aluno repetente, referir o Inglês como difícil, é sintomático de que esta questão poderia obter outras respostas, especialmente se a questão fosse feita noutra fase do ano lectivo. De qualquer modo, era para nós importante

compreender a representação que os alunos tinham do Inglês e essa, podemos dizer, que era muito positiva no início do ano lectivo.

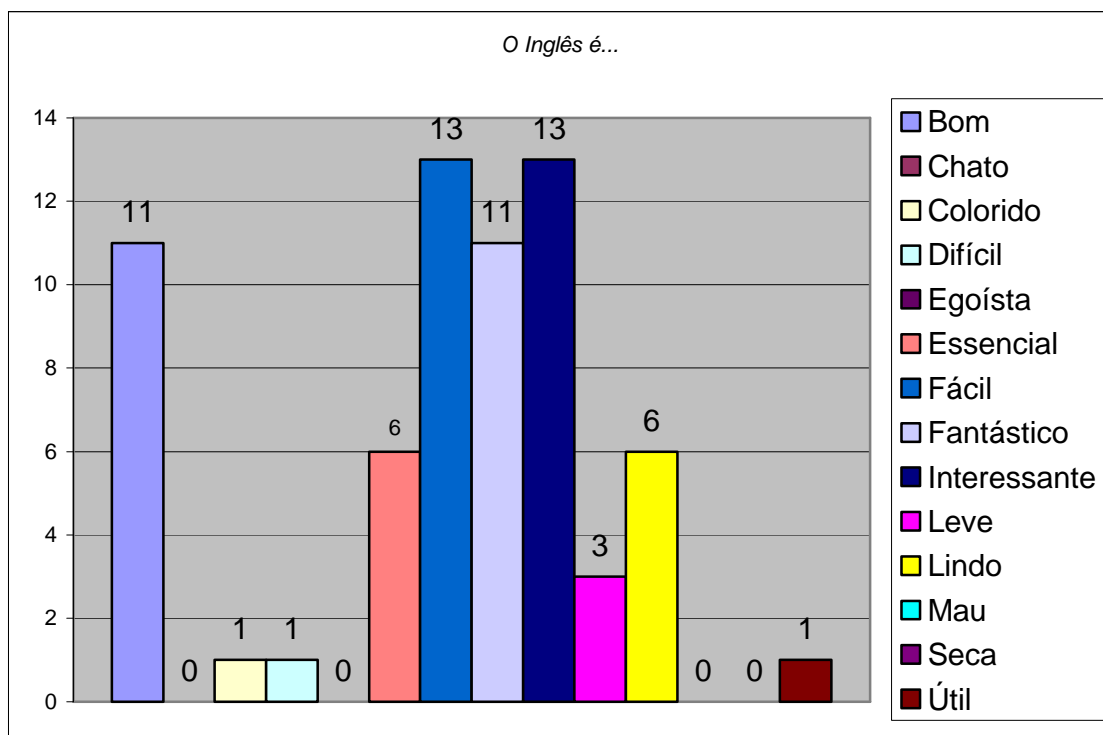


Gráfico 7 - O Inglês é...

Finalmente, na Parte II deste questionário era solicitado aos alunos que respondessem a quatro questões que pretendiam encontrar elementos que permitissem avaliar a sua *cultura linguística*. Este inquérito por questionário pretendia recolher dados sobre a representação dos participantes sobre as línguas, questionário este, que adaptámos do Projecto Jaling. Com este instrumento de recolha de dados pretendíamos também, conhecer mais profundamente a *cultura linguística* dos alunos que fariam parte do Projecto de Intervenção. As questões deste inquérito por questionário serão, seguidamente, enunciadas e para cada uma delas tentaremos compreender as respostas dadas pelos alunos.

À questão ***Quantas línguas há no mundo?***, responderam 14 alunos. Da

análise das respostas, pudemos observar um claro desconhecimento da diversidade linguística mundial. Questionados, dizíamos, acerca do número de línguas que há no mundo, 6 dos alunos inquiridos afirmaram que existiam entre 5 a 14 línguas no mundo, 6 alunos afirmaram que existiam entre 25 a 50 línguas, tendo apenas 1 aluno respondido que existiam 75 línguas e 1 outro afirmou que existiam 1000 línguas no mundo. Compreender esta realidade era fundamental nesta fase deste projecto de investigação, pois permitiu-nos planificar um Projecto de Intervenção que corrigisse este aspecto e que desse aos alunos um maior conhecimento da diversidade linguística existente, isto é, que desenvolvesse a sua *cultura linguística*.



Gráfico 8 - Quantas línguas há no mundo?

Questionados acerca da sua Língua Materna, ***Qual é a tua Língua Materna?***, pudemos observar que todos os alunos pareceram compreender o conceito, pois todos responderam que a sua Língua Materna era a Língua Portuguesa, o que efectivamente correspondia à realidade, conforme pudemos confirmar através dos nossos registos biográficos. A resposta a esta questão evidencia que os alunos conhecem e operacionalizam este conceito, que constitui uma marca cognitiva da *cultura linguística*.

À terceira pergunta da Parte II deste questionário, ***Qual a melhor língua do mundo?***, a maioria dos inquiridos, 9 alunos, respondeu que era o Português,

seguido do Inglês, 6 alunos, e 2 alunos responderam respectivamente que a melhor língua do mundo era o *Americano* e o Chinês. Nas respostas obtidas nesta questão, parece haver uma dimensão da *cultura linguística* que surge mais evidente, referimo-nos à dimensão afectiva. O facto de 9 alunos afirmar que a sua língua materna é a melhor língua do mundo evidencia uma marca afectiva importante, registe-se, no entanto, que o Inglês, foi considerado a melhor língua do mundo por 6 alunos, isto é, cerca de 30% dos inquiridos têm do Inglês uma representação mais positiva do que da sua Língua Materna (Língua Portuguesa).



Gráfico 9 - Qual a melhor língua do mundo?

Qual a tua língua favorita?, foi outra das questão que fazia parte deste inquérito por questionário. A maioria dos alunos respondeu que a sua língua favorita é o Português, 9 alunos inquiridos, seguido do Inglês, 6 alunos inquiridos, 1 aluno respondeu que a sua língua favorita era o Espanhol, 1 outro o Alemão e 1 outro o *Americano*.

O mesmo número de alunos que considerava a Língua Portuguesa como a melhor língua do mundo, vê-a, também, como a sua língua favorita. As respostas a esta questão confirmam as respostas dadas à questão anterior, parece haver por parte de mais de metade dos alunos uma relação afectiva com a sua Língua Materna, havendo uma clara tendência para a valorizar. Esta resposta evidencia

que os alunos têm consciência de que a sua *língua* é um elemento que os identifica e que merece ser defendida e valorizada.

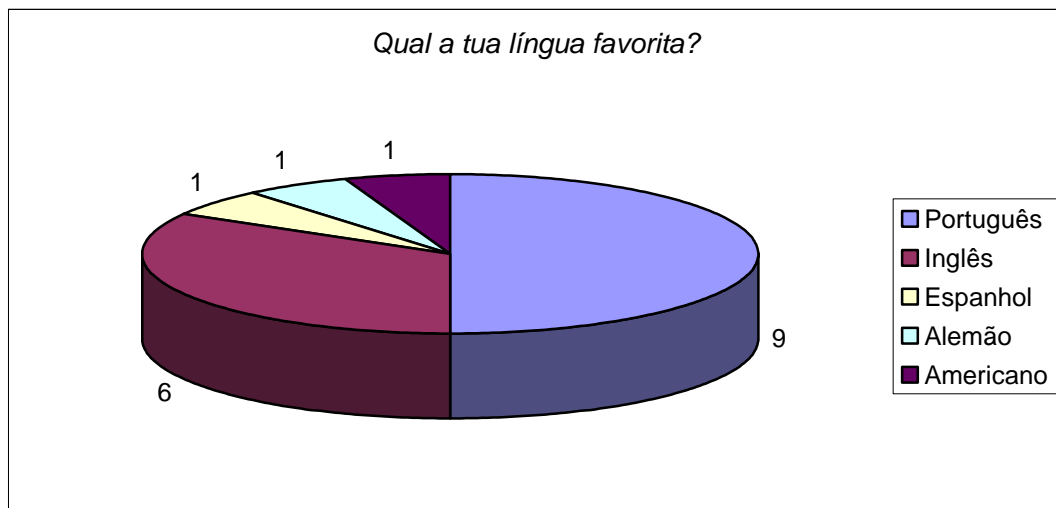


Gráfico 10 - Qual a tua língua favorita?

Ressalta nesta resposta e na anterior que os alunos associam à língua questões de identidade, para a maioria dos alunos a sua Língua Materna parece ter um estatuto especial. Logo, através da análise das respostas destas duas questões pensamos que podemos afirmar que alguns alunos, pouco mais que 50%, vêem numa língua, para além da sua função instrumental de comunicação, vêem nela marcas de identidade e de representação de um povo e de uma história.

5.1.3 Representação dos Participantes sobre as Línguas

Este inquérito por questionário foi administrado aos alunos em Novembro de 2004. O seu principal objectivo era compreender a representação dos participantes sobre as línguas e também encontrar elementos que nos

possibilitem, assim, avaliar e compreender a *cultura linguística* dos participantes. Vejamos, então, as respostas das questões que a seguir enunciaremos, tendo obtido os seguintes resultados:

Esta questão, ***De que línguas já ouviste falar?***, pretendia aferir a *cultura linguística* dos alunos na sua dimensão cognitiva, isto é, pretendíamos saber que línguas os alunos declaram (conhecimento declarativo) ter já ouvido falar. Da análise desta questão, pudemos registar que a maioria dos alunos referenciou o Inglês, 13 alunos, seguido do Francês, 11 alunos, e do Português que também foi referenciado como as línguas de que já ouviram falar por 11 alunos. Das 18 línguas referidas apenas 4 línguas, Chinês, Iraquiano, Japonês e Árabe, não são línguas originárias da Europa, e nenhuma delas é uma língua pertencente à família indo-europeia das línguas.

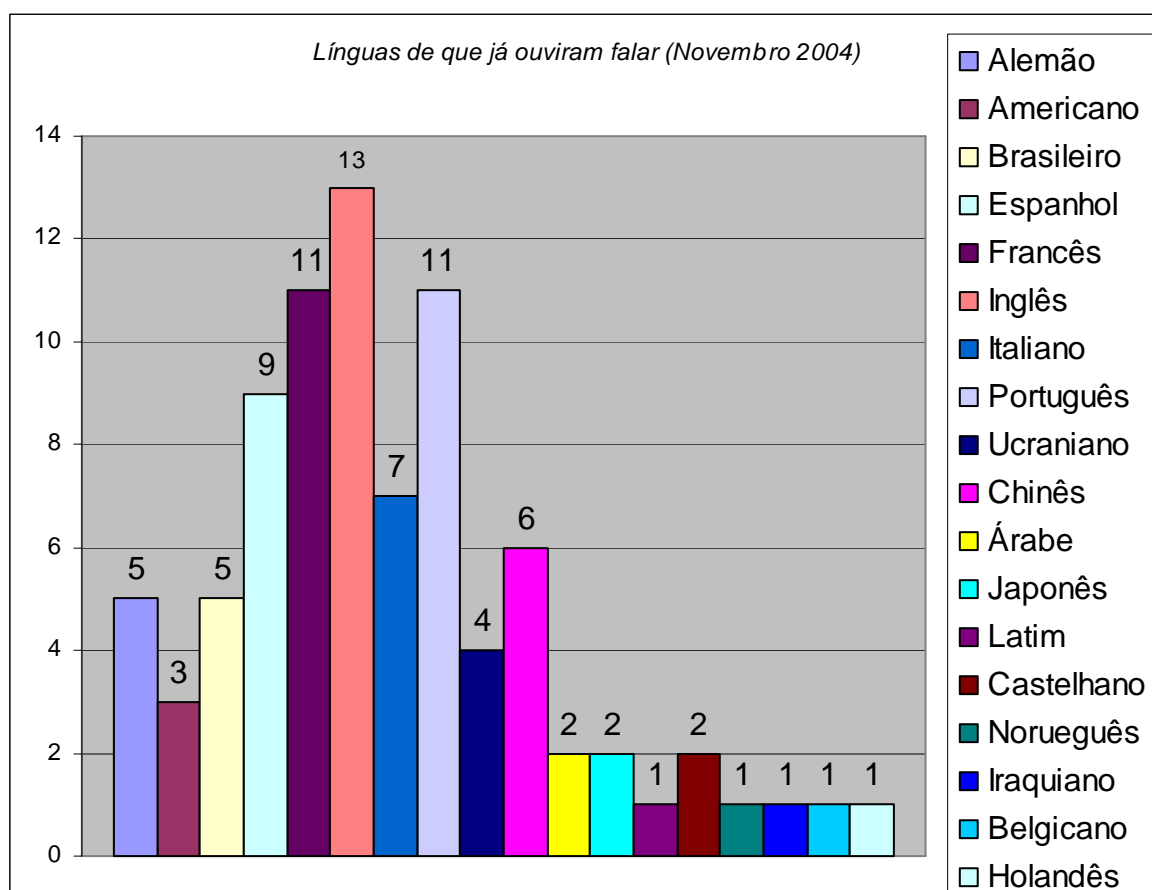


Gráfico 11 - Línguas de que já ouviram falar (Nov. 2004)

Importa, também, ressaltar que das 4 línguas faladas fora da Europa a que os alunos fizeram referência, estas foram referenciadas por um número muito reduzido de alunos, isto é, o Iraquiano apenas foi referido 1 vez, o Japonês e o Árabe contaram com 2 referências cada, e o Chinês contou com 6 referências, facto que se justifica pela implantação cada vez maior da comunidade chinesa no nosso país, o que leva naturalmente à constatação da existência da respectiva língua.

Como já referimos, foram referenciadas 18 línguas diferentes, porém, muitas delas foram referenciadas por mais do que um aluno, assim, na totalidade contamos 85 referências a línguas, e, uma vez que a turma conta com 17 alunos, podemos dizer que, em média, os alunos referiram 5 línguas cada um. Considerando que estes alunos estão integrados num sistema escolar europeu, sujeitos a um Currículo Nacional que privilegia a multiculturalidade e a diversidade linguística, parece-nos seguro afirmar que os alunos evidenciam uma *cultura linguística* muito pouco desenvolvida, já que não referiram a maioria das línguas dos estados-membros da União Europeia, nem tão pouco revelaram conhecer qualquer língua regional ou minoritária do seu país ou da Europa, tendo em média cada aluno feito referência a cerca de 5 línguas cada um, valor que consideramos manifestamente baixo.

Da análise das respostas dadas à questão, ***O que é que as línguas têm de diferente umas das outras?***, o que nos parece mais marcante é a ênfase que todos os alunos atribuíram à “*fala*”. Para a maioria dos alunos, as línguas são diferentes porque se “*falam*” de modo diferente, “*fala-se de outra maneira*”, ou dito de outro modo, têm “*pronúncias diferentes*” ou ainda na expressão de outro aluno “*stok* (leia-se sotaque) *diferente*”. Assim, os alunos afirmam que a principal diferença das línguas está no modo como se falam, não se fazendo qualquer alusão aos diferentes alfabetos, nem às diferentes marcas culturais que impregnam as línguas. Há, no entanto, um aluno que faz referência ao léxico, isto

é, o aluno vê a diferença entre as línguas ao nível do léxico, “*é que o Português é uma língua onde se diz professora e em Inglês diz-se teacher*”.

Na resposta a esta questão, parece-nos haver uma clara tendência dos alunos para associarem as línguas a falas e a modos de comunicação. Parece-nos, portanto, haver da parte dos alunos a consciência de que uma língua tem apenas uma função comunicativa e de que diferem umas das outras no modo como se falam e se exprimem. Não nos parece que haja, por parte dos alunos, consciência de que nas diversas línguas há diferença de estruturas gramaticais, nem consciência de que há outros alfabetos para além do latino ou línguas que se grafam da esquerda para a direita, para dar alguns exemplos.

A maioria dos alunos respondeu afirmativamente à questão, ***Achas que os animais falam alguma língua?***, respondendo que os animais têm uma língua própria, “*cada animal comunica-se com a língua deles*”, “*fazem sons que eu acho que são a língua deles*”, “*para eles comunicarem entre si costumam falar a língua deles*” ou ainda por outras palavras “*quando ladram é como se falassem*”. A resposta a esta questão evidencia que os alunos perspectivam uma língua sob o ponto de vista comunicacional e a maioria dos alunos apoia-se numa visão utilitária da língua, vendo a língua como meio de comunicar. Esta visão é bastante redutora porque não abarca marcas culturais e subjectivas que encarnam as línguas.

As respostas dadas à questão, ***Há línguas melhores ou mais importantes que outras?***, constituíram um elemento fundamental para a construção da nossa percepção sobre o que os alunos pensavam das línguas, nomeadamente das línguas dos outros. Da análise das respostas, verificámos que a maioria dos alunos considerava no momento em que respondeu ao questionário, Novembro de 2004, que existiam línguas mais importantes que outras. Das 13 respostas que obtivemos, 9 indicaram claramente que existiam línguas melhores e mais importantes, “*Sim, o inglês porque é falado em todo o mundo*” respondia um aluno, “*Português e Inglês*” dizia outro, e ainda “*Sim, o*

inglês porque é falado em todo o mundo”, “*Sim, há línguas melhores e mais importantes (...) essa língua é o inglês porque é falado internacionalmente*”, respondiam outros.

Algumas respostas vêm a importância da língua sob o ponto de vista instrumental ou utilitário, isto é, uma língua é mais importante porque é útil para uma determinada profissão, “*sim, são (línguas melhores e mais importantes) o Inglês, Francês, Alemão porque quem quiser ser hospedeira tem de saber as línguas*”. Outros alunos associam a importância da língua à projecção política e mediática do país onde é falada, “*Americano porque é um país grande e famoso*”;

A referência ao Inglês como uma língua melhor e mais importante surge em 9 das 13 respostas obtidas. A análise deste dado permite-nos afirmar que os alunos têm uma representação muito positiva do Inglês. As razões justificativas dessa importância podem ser diversas. Assim, por um lado poderá ser por razões utilitárias, o Inglês é importante porque é útil para uma determinada profissão ou porque é muito falado, por outro lado, outros alunos afirmam que o Inglês é importante pelo seu estatuto, isto é, pelo seu estatuto internacional e por ser falado na “*América*”. Como dissemos, no início da análise a esta questão, 4 alunos responderam negativamente. Assim, das respostas obtidas, 4 alunos assumiram uma posição de respeito pelas línguas, considerando que “*cada língua é como é*”, “*cada uma é importante no lugar onde é falada*” e que “*Sim, todas tem de ser respeitadas*”, evidenciando já para além do conhecimento do carácter instrumental de uma língua, uma percepção de que a língua é representativa de um povo e como tal é digna de respeito, já que representa os seus falantes.

Na resposta à questão, **Como se aprende uma língua?**, os alunos insistiram na ideia de que é a estudar que se aprende uma língua, das 14 respostas obtidas, apenas 4 não referiram “*estudar*” ou “*estudando*”, como processo de aprendizagem de uma língua. Entre as respostas, “*ouvir*”, também foi referido por 5 alunos inquiridos, se considerarmos a compreensão oral como uma

das valências fundamentais da aprendizagem de uma língua, pois é ela que permite o desenvolvimento da competência comunicativa, parece-nos muito redutora a ideia dos alunos sobre a aprendizagem de línguas.

Na realidade a análise das respostas parece evidenciar que a maioria dos alunos associa a aprendizagem de uma língua ao contexto formal, havendo apenas referência a duas situações que consubstanciam uma aprendizagem em contexto não formal, *“as línguas aprendem-se com (...) os nossos familiares americanos”* e *“(…) estando com atenção quando a falam na televisão, lendo”*. Não houve, nas respostas a esta questão, qualquer referência a viagens como modo de aprender uma língua, ou até a situações de comunicação-produção em contexto de sala de aula. Apenas 2 inquiridos fizeram referência a contactos com sujeitos falantes de outras línguas como modo de aprendizagem de línguas.

Da análise às respostas dadas à questão, ***Se a tua profissão fosse pesquisar sobre as línguas, que estudos ou pesquisas gostarias de fazer?***, podemos afirmar que alguns alunos se limitaram a enunciar línguas e não referiram projectos, estudos ou pesquisas que gostariam de desenvolver. Porém, não podemos deixar de verificar que alguns alunos revelaram ter vontade de realizar diversos estudos e pesquisas, uns gostariam de *“saber porque é que as línguas são todas diferentes”* e *“saber como se inventaram tantas línguas”*, outros *alunos manifestam vontade em pesquisar o chinês* ou *“estudar as tradições de um certo país e como a língua os influenciou”* ou ainda *“pesquisar sobre a história de uma língua”* e até *“ir a vários países”*. Pareceu-nos, da análise destas últimas respostas, que alguns alunos começavam a compreender o sentido e alcance do projecto em que estavam a ser envolvidos, recorde-se que as respostas a este questionário foram dadas numa fase em que ainda não se tinha começado a implementar o projecto de Intervenção, mas os alunos foram elucidados no início do ano lectivo da natureza do projecto. Algumas das respostas dadas a esta questão, já evidenciaram, uma certa abertura a aprendizagem de novas coisas

sobre as línguas, e revelavam que os alunos começavam a compreender que por trás de uma língua está mais do que um mero código comunicacional.

Outra questão que fazia parte deste inquérito por questionário era ***Que línguas gostarias de aprender para além das que conheces?***, analisadas as línguas mencionadas pelos alunos como as línguas que gostariam de aprender, torna-se evidente que a maioria dos alunos não evidenciou querer aprender muitas ou diversas línguas. Das línguas mencionadas, a única que faz parte do continente asiático é o Chinês. Sentimos, na análise desta questão, que teríamos obtido mais informação se tivéssemos colocado uma sub-questão sobre a razão de escolha dessa língua. Assim, saberíamos se os alunos afirmavam querer aprender Chinês por motivações associadas ao contacto com a crescente comunidade chinesa que se implanta no nosso país e que também lhe deu a conhecer a sua língua, ou se tinham uma vontade genuína de aprender uma língua falada por um povo distante e muito diferente.

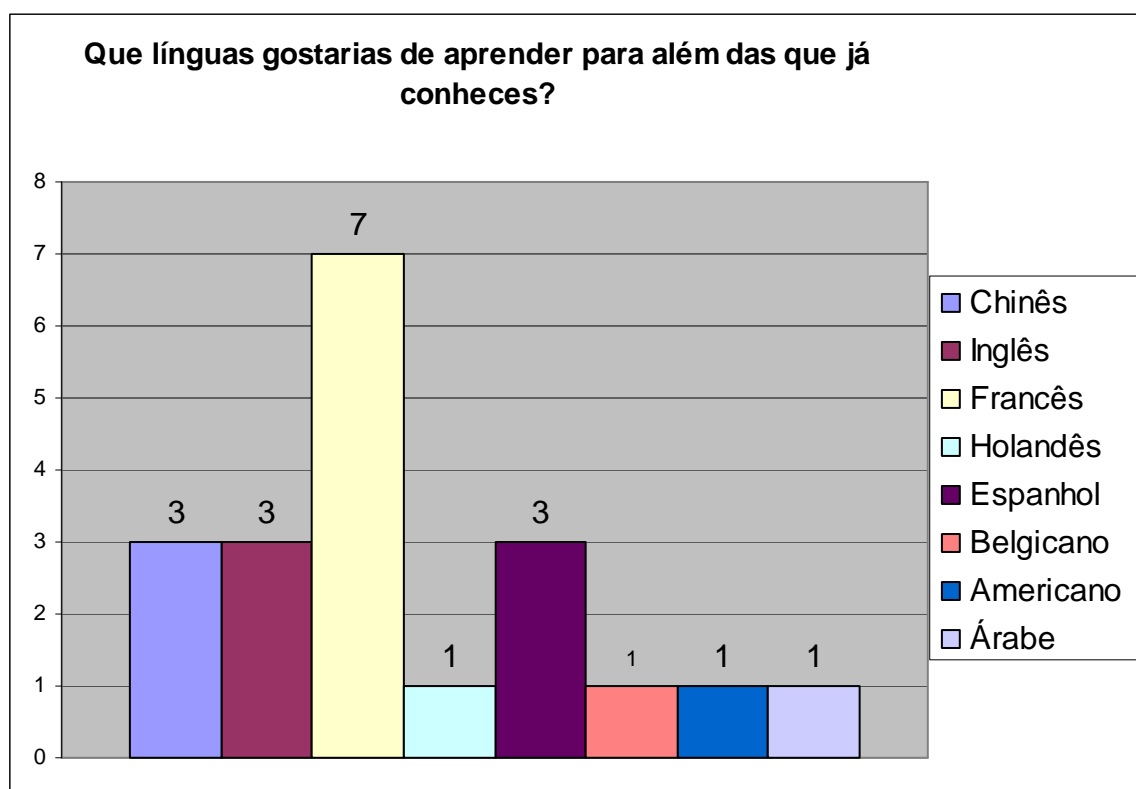


Gráfico 12 - Que línguas gostarias de aprender...?

Das respostas dadas a esta questão parece-nos que importa concluir que ou os alunos não tinham grande curiosidade e interesse em aprender línguas diferentes ou tinham um conhecimento das línguas existentes muito reduzido, o que nos leva a dizer que não se pode desejar aprender aquilo que não se conhece.

Considerando que um dos objectivos deste inquérito por questionário era avaliar a *cultura linguística* dos alunos, de modo a poder planificar uma Projecto de Intervenção que a desenvolvesse, a resposta a esta questão constitui um dado importante na fase em que este inquérito por questionário foi realizado, pois pudemos constatar que os alunos não demonstravam vontade de aprender muitas e diversas línguas. O confronto com os outros dados, nomeadamente com a análise da mesma questão no questionário de Maio, permitiu-nos ver que os alunos não referiram mais línguas, porque de facto tinham um conhecimento muito limitado do acervo linguístico que existe, logo, como já o dissemos, não se pode querer aquilo que não sabemos que existe.

5.2 Inquérito por questionário II aos alunos

Como já referimos, para além dos inquéritos por questionário que realizámos em Novembro, foi fundamental para nós, realizar um inquérito por questionário em Maio, já numa fase final do Projecto de Intervenção.

Este inquérito por questionário foi realizado a 11 de Maio de 2005, consistia em quatro questões, eram elas:

- O que é uma Língua Oficial?
- O que é uma Língua Materna? Qual é a tua?
- De que línguas já ouviram falar?
- Das línguas que conheces, qual tens mais vontade de aprender?

Seguidamente, faremos uma análise individualizada das respostas dadas a cada questão e sempre que possível faremos uma análise contrastiva com as respostas dadas a questões semelhantes no inquérito por questionário realizado em Novembro de 2004.

Da análise das respostas dadas pelos 17 alunos, à questão ***O que é uma Língua Oficial?***, apenas 9 alunos responderam correctamente à questão formulada ou deram uma resposta que evidenciava a compreensão do conceito. Entre as respostas dadas pelos alunos quatro revelaram confundir o conceito de Língua Oficial com o conceito de Língua Franca. Tratando-se de conceitos complexos, consideramos já muito positivo que 9 dos 17 alunos que responderam à questão tenham compreendido o sentido do conceito. De acordo com a nossa opinião esses alunos enriqueceram a sua *cultura linguística* porque dominam um conceito que no contexto das línguas é fundamental.

Outra questão que fazia parte deste questionário era ***O que é uma Língua Materna? Qual é a tua?***, da análise das respostas dadas pelos 17 alunos, apenas 8 alunos mostraram conhecer o conceito de Língua Materna. Entre as respostas dadas por estes alunos destacamos, “*é a Língua mãe do país*”, “*é a língua que temos quando nascemos*” e ainda “*é a língua que os nossos pais nos ensinam*”. Importa, contudo, referir que uma análise mais aprofundada das respostas nos permite afirmar que apenas 8 alunos tenham sabido explicar o que é uma Língua Materna, tal não significa que não compreendam o conceito, pois na sub-questão que perguntava qual a Língua Materna dos alunos, obtivemos como resultado o total de 12 alunos que responderam correctamente à questão, tendo assim referido que a sua Língua Materna é o Português. Parece-nos, portanto, poder afirmar que a complexidade dos conceitos, e talvez a complexidade das questões, tenha dificultado a resposta às mesmas. A verbalização de certas realidades ou conceitos torna-se ainda difícil para alunos neste nível de ensino, os quais, revelam muitas vezes dificuldades em verbalizar

realidades que conhecem mas que não sabem conceptualizar.

Questionados, em Maio, acerca das línguas de que já ouviram falar, **De que línguas já ouviram falar?**, os alunos responderam um total de 33 Línguas diferentes, foram referidas mais 15 línguas diferentes em relação ao questionário administrado em Novembro. Da análise das respostas a esta questão, pudemos verificar que os alunos continuam a referenciar mais vezes o Francês, o Inglês, o Espanhol e o Chinês. De registo, talvez seja o facto de três alunos referenciarem uma língua minoritária, o Mirandês, algo que não tinham feito em Novembro.

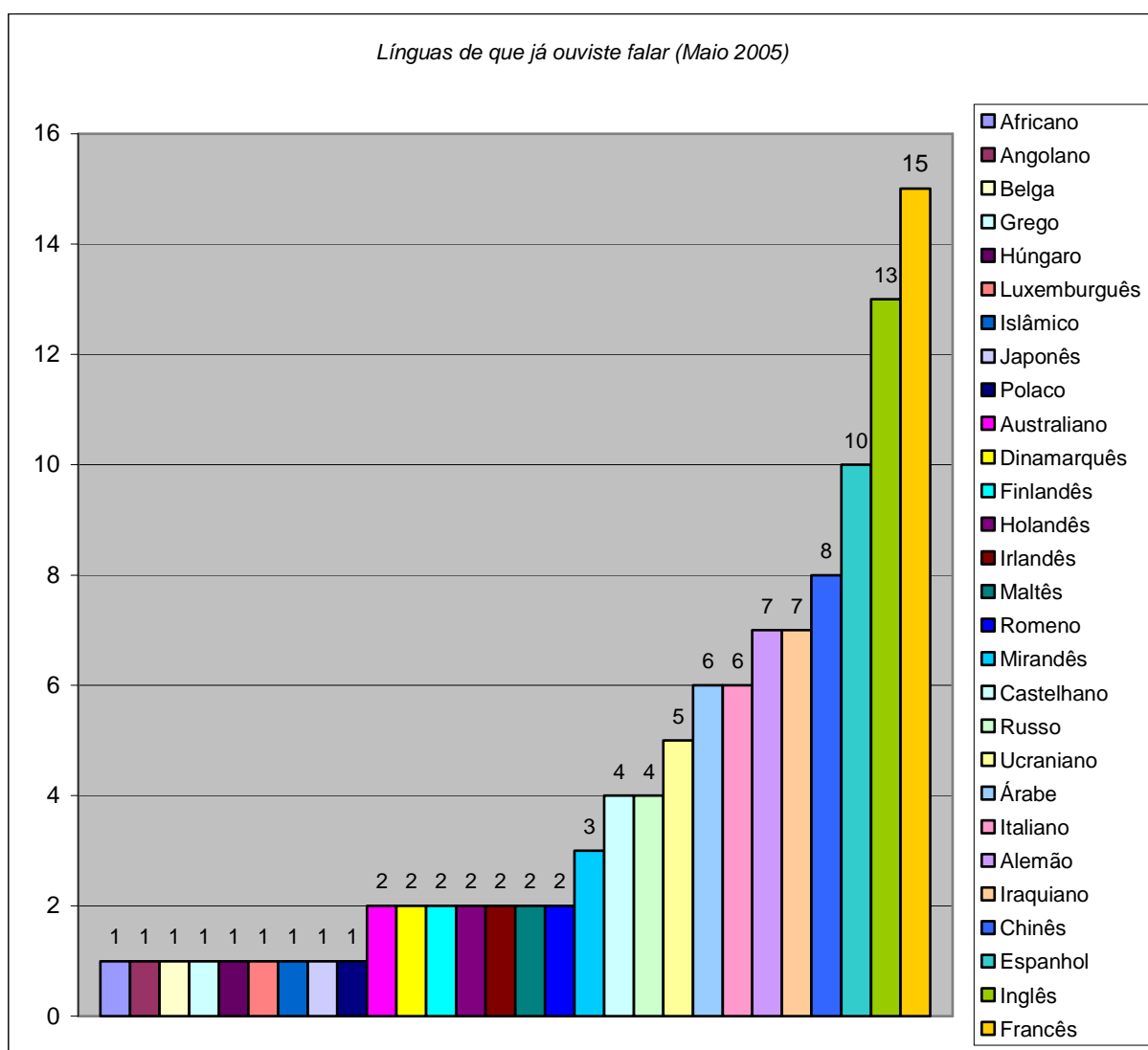


Gráfico 13 - Línguas de que já ouviram falar (Maio 2005)

Comparando os dados deste inquérito com os dados do inquérito de Novembro, verificamos que os alunos fizeram na sua totalidade 111 referências a línguas, contra 85 referências no inquérito de Novembro, sendo que cada aluno fez em média referência a sete línguas. Há, portanto, um sinal de que os alunos conhecem mais línguas, apesar de o número de línguas referido não ser particularmente surpreendente ou significativo.

O que nos parece mais significativo não é tanto a quantidade de línguas referidas, mas antes a diversidade das mesmas. Uma análise comparativa com o inquérito de Novembro permite-nos afirmar que os alunos não referiram apenas mais línguas, mas referiram línguas pertencentes a países mais distantes, referiram línguas minoritárias (Mirandês), referiram mais línguas de estados-membros da União Europeia (Húngaro, Maltês, Polaco, Dinamarquês, entre outras) e referiram mais línguas faladas fora da Europa (Angola).

Em suma, parece-nos que a maioria dos alunos evidenciou ter uma maior consciência da diversidade linguística existente, tendo assim, desenvolvido a sua *cultura linguística*.

Questionados acerca das línguas que têm vontade de aprender, ***Das línguas que conheces, qual tens mais vontade de aprender?***, os alunos responderam um total de 9 línguas diferentes. Os alunos responderam que gostariam de aprender um total de 9 línguas diferentes, entre elas destacamos o Francês (9) e o Inglês (8). Registe-se que, de todas as línguas enunciadas, todas são línguas faladas na Europa, com excepção do “brasileiro” e mesmo esta “língua”, Português variante brasileira, tem origem naquele continente. Verifica-se, que mesmo depois de sensibilizados para a diversidade linguística europeia, os alunos insistem em referenciar o Francês e o Inglês como as línguas que gostariam de aprender. Para além de não manifestarem vontade de aprender línguas diversas, outro facto que consideramos digno de registo é o facto de

nenhum aluno sentir vontade de aprender uma língua regional ou minoritária.

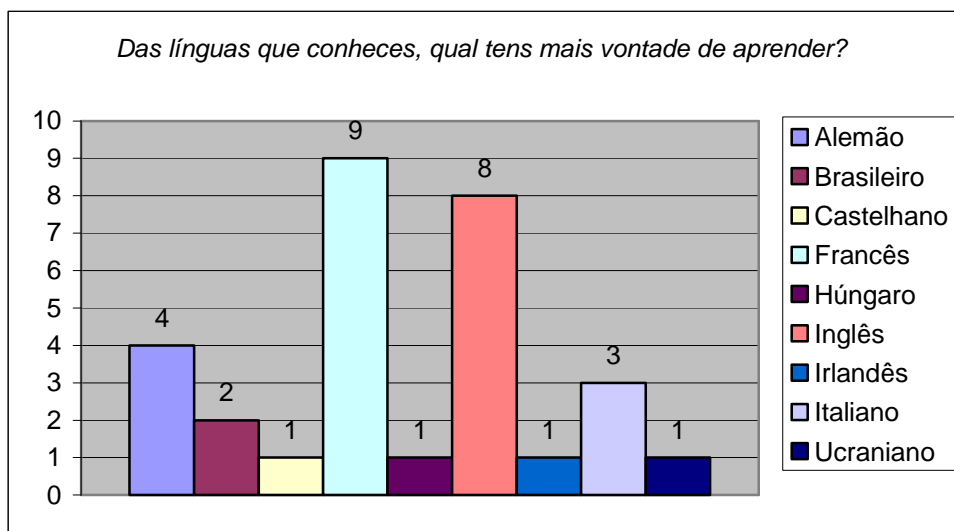


Gráfico 14 - Línguas que gostariam de aprender

Como já foi dito, são o Francês, o Inglês e o Alemão, as línguas que os alunos mais têm vontade de aprender. Parece-nos, portanto, que a aprendizagem de uma língua continua muito associada a uma visão utilitária, aprende-se uma língua com uma finalidade extrínseca à língua e não pela língua em si. Parece-nos que os alunos escolheram as línguas que em termos profissionais lhes podem, de acordo com a sua opinião, ser mais útil.

5.3 Inquérito por questionário aos alunos (Junho-2005)

Como já referimos, realizámos no final do ano lectivo um inquérito por questionário aos alunos com o objectivo de compreender o que tinham aprendido e em que medida este projecto teve influência nas suas representações sobre as línguas. Pretendíamos, portanto, encontrar elementos que nos aproximassem das questões que formulámos no início do ano lectivo. Como veremos, as respostas a estas questões evidenciam marcas da dimensão cognitiva, afectiva e comportamental da *cultura linguística*.

Questionados acerca do que aprenderam durante o Projecto de Intervenção, a maioria dos alunos, 13 dos 17 inquiridos, refere em primeiro lugar que aprendeu que existem muitas línguas, havendo alunos que referem mesmo o valor de “*mais de 6000 línguas*”. Da análise das respostas verificámos que todos os alunos tomaram consciência da diversidade linguística existente no mundo, uma realidade a que estavam alheios no início do ano lectivo. Recorde-se que quando a mesma questão foi feita em Novembro, pudemos constatar um claro desconhecimento da diversidade linguística mundial. Recorde-se, ainda, que quando questionados acerca do número de línguas que há no mundo, nenhum dos alunos inquiridos, em Novembro, soube responder ou se aproximou do número de línguas existente.

Algumas respostas confirmam a ideia de que o Projecto de Intervenção permitiu o desenvolvimento da *cultura linguística* dos alunos na sua dimensão cognitiva, veja-se a referência que alguns alunos fizeram ao Caló, ao Ucrainiano, e ao Basco, outro aluno refere que aprendeu coisas sobre “*a União Europeia e as suas capitais, aprendi alguns alfabetos, bandeiras e palavras e aprendi alguns costumes de outros países*”. De particular importância, consideramos ser o facto dos alunos referirem línguas regionais (Basco) e de referirem línguas pertencentes a minorias (Caló), este facto é ainda mais relevante se considerarmos que estas línguas não foram referidas no inquérito por questionário realizado em Novembro.

Outras respostas também confirmam a ideia de que o Projecto de Intervenção permitiu o desenvolvimento da *cultura linguística* dos alunos nas suas dimensões afectiva e comportamental, veja-se a propósito da primeira dimensão, o facto de alguns alunos dizerem que aprenderam que as línguas são “*importantes*”, e para confirmar a existência da dimensão comportamental da *cultura linguística*, estejamos atentos ao que registou um aluno, “*com este*

projecto (...), fiquei com uma grande motivação para aprender mais coisas sobre a EU”.

Parece-nos, assim, seguro afirmar, que houve ao longo do ano lectivo, um desenvolvimento da *cultura linguística* dos alunos que se evidenciou pelas respostas dadas a esta questão.

Questionados acerca do que gostaram mais e menos nas actividades desenvolvidas durante o Projecto de intervenção, a maioria das respostas não faz referência a actividades de que não tenham gostado de realizar, a maioria dos alunos diz que não tem aspectos negativos a referir, ressalva-se porém a resposta de um aluno que refere *“gostei menos de estarmos a ser filmados”* e dois alunos fazem referência à actividade de *“desenhar as bandeiras”*, como aquela que gostaram menos de realizar, ou ainda actividades com *“mapas”*.

Questionados acerca do que mais gostaram de realizar neste projecto, a maioria dos alunos respondeu que gostaram muito das actividades de um modo geral, tendo sido destacadas algumas actividades em particular, a saber:

- *“gostei mais de fazer a família das línguas representada numa árvore”;*
- *“gostei mais de aprender línguas românicas e germânicas”;*
- *“gostei de ver apresentações sobre as línguas”;*
- *“gostei de aprender palavras em outras línguas”;*
- *“gostei quando vieram garotos estrangeiros falar sobre os costumes das suas terras”;*
- *“gostei de aprender palavras novas”.*

Os alunos, na generalidade, gostaram das actividades realizadas, veja-se a expressão do Fábio, um aluno que apresentava classificação negativa às disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês, *“gosto de saber quantas línguas há e menos de não ter aula”*. Os alunos foram também capazes de especificar as

actividades que mais lhes agradaram, tendo a maioria identificado com precisão a actividade que mais lhes agradou, conforme vimos anteriormente.

Na análise deste questionário, surge mais uma vez como dado interessante, a resposta dada pela aluna Dora, *“gostei mais de aprender línguas românicas e germânicas e gostei menos de aprender outras línguas”*. A Dora revelou que achava as *“outras línguas”* difíceis e por isso não gostou de as aprender. Esta resposta deve alertar os professores de línguas para a necessidade de adaptar as suas estratégias de ensino ao grupo que lecciona, pois alguns alunos quando colocados perante uma tarefa ou actividade demasiado difícil poderão desmotivar.

Quando questionados sobre se gostariam de realizar actividades semelhantes no próximo ano lectivo, na resposta a esta questão pudemos verificar que 4 alunos dos 17 inquiridos não manifestaram vontade em fazer algo semelhante, uns porque queriam *“fazer algo mais radical”*, outros porque não queriam *“voltar a aprender as mesmas coisas”* e querem *“aprender coisas novas”*. Todos os restantes inquiridos revelaram que gostariam de continuar a realizar actividades semelhantes e *“dar continuidade ao projecto”*. Julgamos poder concluir da resposta a esta questão que, como a maioria tem vontade de realizar actividades semelhantes, é porque de algum modo estão motivados e disponíveis para continuar a aprenderem novas coisas sobre as línguas. Este, era, aliás, um dos principais objectivos deste projecto, consciencializar os alunos para as línguas e para o mundo riquíssimo que elas representam.

Inquiridos sobre qual é a língua mais importante do mundo, os alunos evidenciam nas respostas a esta questão uma representação muito ligada à hegemonia do Inglês e à representação de que é uma língua mais importante que as outras. Dos 17 alunos inquiridos, 10 referiu que o Inglês é a língua mais importante do mundo. Apesar de terem sido sensibilizados para a diversidade linguística e para a valorização das línguas, 10 alunos insistem em considerar que o Inglês tem um estatuto mais importante, dando como explicação o facto do

Inglês ser uma das mais importantes línguas franca do mundo, “porque é a língua que conseguimos falar com outras pessoas de outros mundos”, no mesmo sentido, “porque quando vêm pessoas de outros países nós podemos comunicar com elas” e, ainda, “é falado em mais países”.

Dos alunos que referiram que as línguas são todas igualmente importantes parece haver um reconhecimento de que numa língua existe mais do que uma dimensão utilitária da comunicação, estes alunos já identificam nas línguas dimensões culturais que importa conhecer e preservar, “todas as línguas são importantes, porque são a fonte de riqueza do país”.

Como conclusão de análise deste inquérito por questionário, podemos dizer que os alunos revelaram gostar de realizar actividades relacionadas com as línguas e a maioria gostaria de dar continuidade ao projecto. No que diz respeito à representação dos alunos sobre o Inglês, verificámos que o Projecto de Intervenção não foi suficiente para desconstruir a ideia de que o Inglês é uma língua mais importante que as outras. Há, podemos afirmá-lo, ainda uma representação das línguas muito associada a finalidades instrumentais e utilitárias, os alunos perspectivam um língua como um código de comunicação e não tanto como um acervo que represente um conjunto de valores, história ou cultura.

5.4 Inquérito realizado a 100 alunos da Escola

A realização deste inquérito a 100 alunos da escola pretendia avaliar os conhecimentos que os alunos têm sobre a União Europeia e, pretendia ainda, saber se a escola contribui para o enriquecimento desse conhecimento. Estes dados, poderão, *prima facie*, não parecer muito relevantes para o nosso estudo, porém, se pensarmos que o conhecimento da União Europeia, pode contribuir,

ainda que indirectamente, para o enriquecimento da *cultura linguística*, as respostas a este inquérito surgem logo, como um relevante dado de análise.

Os inquéritos foram realizados em Maio, a 100 alunos da Escola Básica 2/3 Dr. João Rocha – pai em Vagos. Os 100 alunos frequentavam o Ensino Básico. Estes inquéritos foram distribuídos aleatoriamente durante a hora de almoço. Foram entregues aos alunos e aguardávamos que os mesmos respondessem, por isso o número de inquéritos distribuídos corresponde ao número inquéritos recolhidos. Este procedimento evitou ainda não-respostas, tendo havido também, a possibilidade de esclarecer objectivamente as questões sempre que os alunos tinham dúvidas, de modo a obviar a desvantagem da incompreensão.

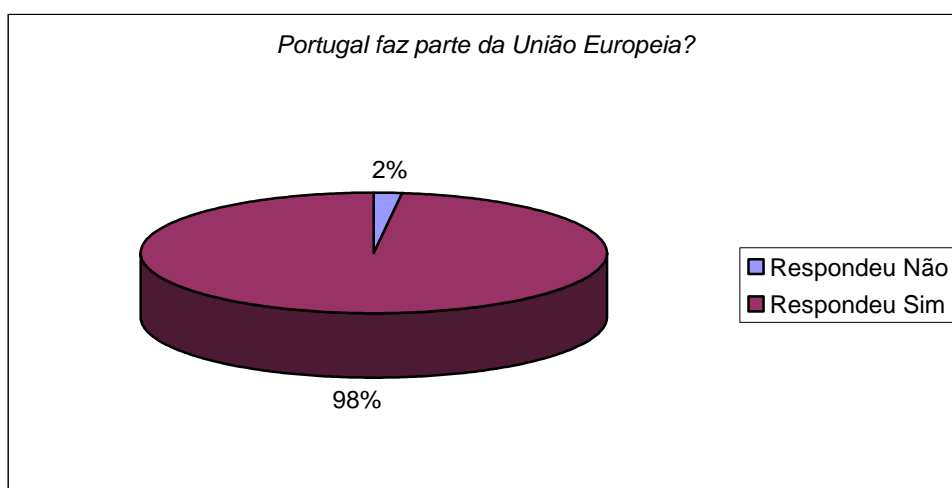


Gráfico 15 - Portugal faz parte da União Europeia

A primeira questão do inquérito pretendia saber se os alunos tinham conhecimento de que Portugal fazia parte da União Europeia e desde quando - *Desde quando é Portugal membro da União Europeia?*

Da análise das respostas dadas resulta que 98% dos inquiridos responderam afirmativamente à 1ª questão, mostrando assim saber que Portugal faz parte da União Europeia, tendo apenas 2% respondido negativamente à questão.

No que concerne à sub-questão, obtivemos as respostas apresentadas no gráfico que a seguir apresentamos. Significativo é o facto de apenas 22% dos alunos inquiridos conhecer a data da adesão de Portugal à *Comunidade/União Europeia* (refira-se que no momento da entrega do inquérito os alunos foram alertados para o facto de ter havido entretanto um tratado que institui a União Europeia e que *ab initio* a instituição se denominava Comunidade Económica Europeia).

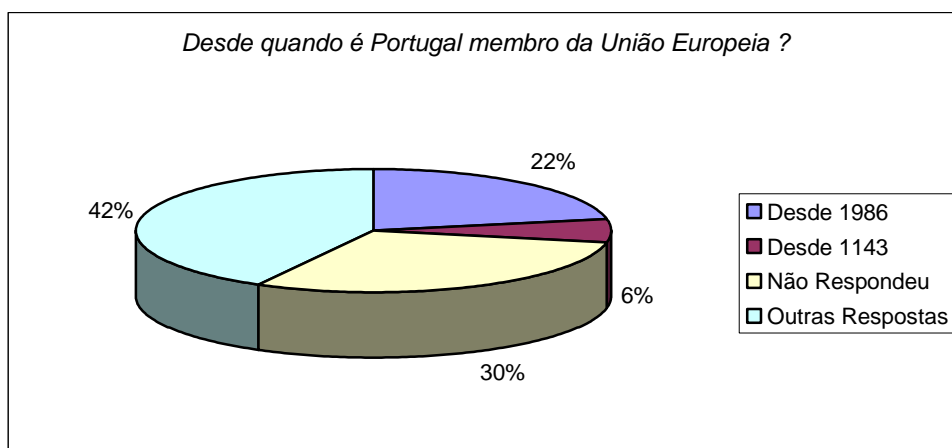


Gráfico 16 - Desde quando é Portugal membro da UE?

A 2ª questão do inquérito pretendia saber se os alunos desenvolveram no ano lectivo em causa alguns conteúdos ou actividades relacionadas com a União Europeia, e ainda em que disciplina desenvolveram tais actividades. Desde logo, importa registar que cerca de um terço (29) dos alunos afirmaram que não realizaram qualquer actividade relacionada com a Europa. Este facto surge como estranho se pensarmos que Portugal faz parte da União Europeia e que as políticas educativas vão no sentido de valorizar a identidade europeia, constatar que cerca de 70% dos nossos alunos não realizam actividades relacionadas com a Europa é difícil de entender.

Entre aqueles que afirmaram ter realizado actividades relacionadas com a Europa, a disciplina em que é dado maior destaque a estas questões é a

disciplina de História. Apenas 5 alunos afirmaram ter realizado actividades desta natureza na disciplina de Inglês, revelando, assim, que a aula de língua não parece estar a desenvolver actividades conducentes à construção de saberes sobre a Europa.

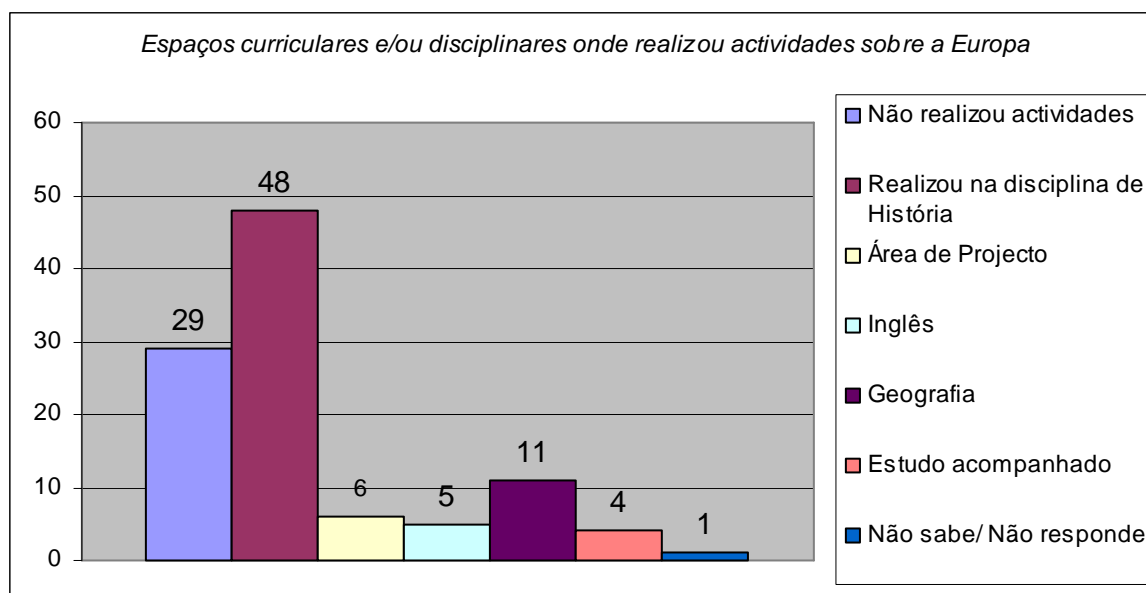


Gráfico 17 - Onde realizou actividades sobre a UE?

Da análise deste inquérito parece-nos legítimo afirmar que se faz pouco trabalho na escola sobre a Europa, considerando que a maioria dos alunos não estão informados sobre a história da União Europeia e a escola parece não contribuir para colmatar essa lacuna.

5.5 Caderninhos das Línguas

Um dos instrumentos de recolha de dados de maior importância para este projecto de investigação foi os Caderninhos das Línguas. Este tipo de instrumento de recolha de dados, permitindo registos pessoais, tornou-se popular entre os sociólogos americanos da Escola de Chicago, nos anos 20, “We are safe in saying that personal life-records (personal documents) constitute perfect

socialological material, (...)” (William, I. et al, 1927:1831). Outra realidade que também nos levou a considerar o Caderninho das Línguas como um instrumento de recolha de dados que poderia ser adequado à investigação que pretendíamos levar a cabo foi o contacto que tivemos do *Caderno Diário das Línguas*, desenvolvido num trabalho por Filomena Martins *et al.* (2003). Este caderno serviu de inspiração à criação dos Caderninhos das Línguas, o referido *Caderno Diário das Línguas* foi encarado no quadro do projecto como uma “estratégia de sensibilização precoce à diversidade linguística”, consubstanciando uma prática biográfica de reflexão e de construção de sentido, através da textualização ou da ilustração de acontecimentos. O sujeito torna-se reflexivo e “actor/intérprete da sua história de vida” (cf. Martins *et al*, 2003: 103-108). Foi, assim, com base nestes alicerces teóricos, que elaborámos os Caderninho das Línguas e o considerámos entre os nossos instrumentos de recolha de dados.

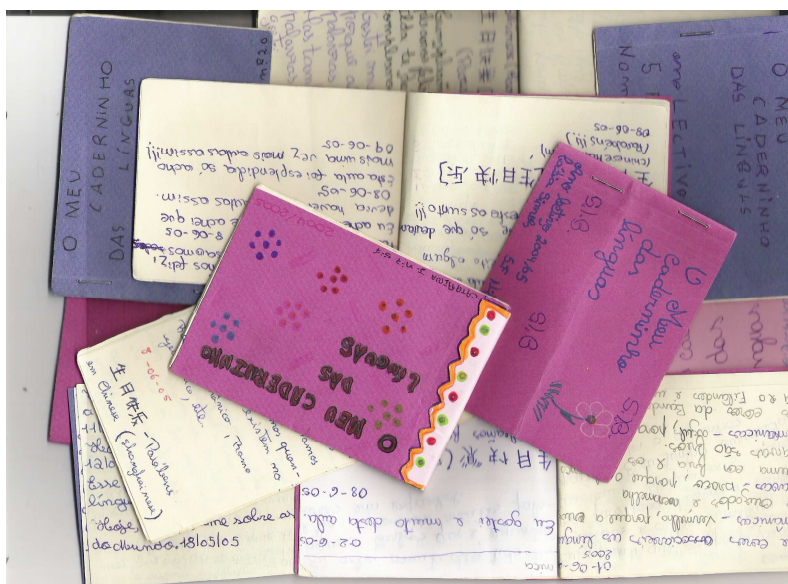


Figura 12 - Caderninhos das Línguas

Os Caderninhos das Línguas são pequenos blocos com dimensões aproximadas de 10 cm x 7 cm, contendo cerca de 10 a 12 folhas cada (20 a 24 páginas). Estes caderninhos foram elaborados pelos alunos e constituíram um suporte de registo das suas experiências linguísticas e interculturais, revestindo

assim, para efeitos deste trabalho um precioso instrumento de observação dos resultados das actividades desenvolvidas junto dos alunos.

Este instrumento de recolha de dados foi, também, objecto de análise ao longo do Projecto de Intervenção, tendo sido, como dissemos, um suporte para registo dos momentos fundamentais e de tudo que os alunos sentiram vontade de registar. Importa referir que este *caderninho* foi construído pelos próprios alunos em Área de Projecto. Elaborado o Caderninho das Línguas, os alunos foram incentivados a registar nele as impressões e ideias relativas às sessões implementadas e em relação às línguas e à Europa. A análise de conteúdo e a estatística simples foram as técnicas escolhidas para proceder à análise da informação recolhida nos Caderninho das Línguas.



Figura 13 - Alunos procedem a registos no Caderninho das Línguas

Na análise dos Caderninhos das Línguas quisemos, essencialmente, compreender qual a representação que os alunos têm do Inglês e das línguas, tendo-nos também interessado também saber se essa representação evoluiu ao longo do Projecto de Intervenção. Queremos, ainda, avaliar a *cultura linguística* dos alunos e verificar qual das dimensões está mais presente nos Cadernos das Línguas, isto é, pretendíamos saber se a *cultura linguística* que os alunos possuem é mais desenvolvida nas suas dimensões cognitivas, afectiva ou

comportamental. Da análise dos Caderninhos das Línguas procurámos, portanto, chegar mais perto das respostas às nossas questões de investigação:

- Que *cultura linguística* têm os alunos do 2º ciclo do Ensino Básico?
- Como podemos desenvolvê-la?

De modo a fazer uma análise do conteúdo dos registos dos Caderninhos das Línguas, recordemos o conceito em torno do qual se funda esta investigação, o conceito de *cultura linguística*. A *cultura linguística*, conforme vimos no Capítulo 2, apresenta várias dimensões que apesar de se fundirem e estarem interligadas e interdependentes, podem ser categorizadas e isoladas. Desde logo, identificamos uma dimensão cognitiva que se consubstancia num conjunto de saberes declarativos sobre as línguas, sobre as pessoas que as falam ou o local onde são faladas; uma dimensão afectiva, que revela um conjunto de atitudes, valores, preconceitos e/ou abertura e disponibilidade para as línguas; e finalmente, uma dimensão comportamental, que espelha as duas anteriores dimensões, e que revela projectos ou comportamentos que evidenciem abertura para as línguas e disponibilidade para as aprender, adquirir ou fruir. Importa referir, mais uma vez, que esta última dimensão é dificilmente separável das duas primeiras, uma vez que reflecte comportamentos das outras duas dimensões.

No conceito de *cultura linguística*, identificámos, portanto, três dimensões, e, são estas dimensões que procurámos nos registos feitos pelos alunos nos Caderninhos das Línguas. Realizada a transcrição integral dos registos dos Caderninhos das Línguas (Anexo III), o primeiro passo no sentido de os analisar foi isolar registos dos alunos que evidenciassem marcas das dimensões cognitiva, afectiva e comportamental, nos pontos seguintes explanaremos o que nos pareceu mais relevante.

De modo a extrair dos Caderninhos das Línguas dados relevantes para o nosso estudo foram realizadas dois tipos de análise, desde logo uma análise

essencialmente transversal de todos os Caderninhos das Línguas e outra de natureza vertical, isto é, considerando um aluno ou uma actividade em particular.

5.5.1 Marcas da dimensão cognitiva nos Caderninhos das Línguas

Como sabemos, a dimensão cognitiva da *cultura linguística* constitui um conjunto de saberes declarativos sobre as línguas, sobre as pessoas que as falam ou o local onde são faladas e ainda, as capacidades linguístico-verbais facilitadoras da aprendizagem de línguas. Por um lado, é um conhecimento formal e registável que se consubstancia em factos, por outro lado, a dimensão cognitiva conta com as capacidades que os indivíduos têm de aprender línguas, nomeadamente pela competência estratégica e pela competência de análise meta-linguística. Realizadas as transcrições dos Caderninhos das Línguas (Anexo III), cabe-nos, agora, analisar em que registos esta dimensão está presente e em que medida ela está presente, isto é, veremos se a dimensão cognitiva está mais ou menos presente do que as dimensões afectiva e comportamental.

Uma análise transversal aos Caderninhos das Línguas permitiu encontrar muitas marcas da dimensão cognitiva da *cultura linguística*, “*Eu já descobri que se fala 6000 línguas no Mundo*”, ou por exemplo, “*hoje aprendi a falar Russo*” entre muitos outros registos semelhantes. Importa, desde logo, referir que as marcas cognitivas da *cultura linguística* não se reduzem aos saberes declarativos, há marcas também de saber-fazer, “*aprendi a localizar alguns países e conheci melhor o mundo*” ou “*também fiquei a saber que em Espanha, colocam os sinais de pontuação antes e depois das frases*”. Estes registos evidenciam que os alunos identificaram diferenças entre as línguas e que estão mais preparados para compreender a verdadeira dimensão da diversidade linguística, geográfica e cultural.

Para além do mais, uma análise vertical destes instrumentos de recolha de dados revela-nos em pormenor, outros dados que consideramos importantes referir. Parece-nos, pois, digno de registo que os melhores alunos¹³ da turma, o Carlos e a Diana, foram aqueles que produziram mais registos de natureza cognitiva, apresentando os Caderninhos das Línguas destes alunos registos exaustivos de factos sobre as línguas, *“Gostei de aprender que existe a língua para o cigano da Península Ibérica, o Caló”* ou sobre os povos, *“os hunos eram uma tribo mongol que vivia na Ásia”* ou ainda sobre os países onde eram faladas, *“hoje, aprendi que a Hungria tem uma superfície de 93000 km2, tem 11000000 habitantes”* e *“a moeda é o Forint e a organização política é a República”*.

Claramente, estes alunos, como já mencionámos, valorizam o saber declarativo, tendo considerado importante registar esses aspectos abordados nas aulas. Porém, estes alunos também evidenciaram ser capazes de interligar conhecimentos, por exemplo, quando foi pedido ao Carlos para associar uma cor às Línguas Românicas e às Línguas Eslavas, o aluno, respondeu, *“Românicas - A cor é a vermelha porque é a cor da cruz das Cruzadas.”* Este aluno realizou claramente uma associação entre as Línguas Românicas, a romanização e o Latim, accionando conhecimentos de História. Relativamente às Línguas Eslavas o aluno respondeu, *“Eslavas - A cor é a branca porque os países eslavos são frios e o branco é uma cor fria.”* Na escolha da cor para as Línguas Eslavas, o aluno fez uma associação dos países eslavos ao frio e lembrou-se do que aprendeu nas disciplinas de artes e tendo escolhido o branco, por ser uma cor fria¹⁴. Estes dois

¹³ O critério que usámos para os considerar os melhores alunos da turma foi um critério baseado na classificação formal realizada no final do ano lectivo, em que estes alunos obtiveram nível 5 a todas as disciplinas.

¹⁴ Em função da capacidade de reflexão e/ou absorção da luz, as cores são classificadas entre quentes e frias. As cores quentes são aquelas que tem maior poder de reflexão da luz. Por reflectir maior quantidade de luz passam-nos a sensação de calor. As cores frias reagem de forma contrária às quentes, pois elas absorvem maior quantidade da luz e consequentemente reflectem menor quantidade (cf. http://www.arteeducar.com/cor/p20cor01qu_fr1.htm). “O branco é a presença de todas as cores. Teoricamente, reflete todos os raios luminosos que incidem sobre uma superfície branca. Traz claridade e leveza para um ambiente. O preto, por sua vez, é conhecido como a ausência de cor e é o que menos reflete luz” (http://www.cadhouse.com.br/html/matdicas/cad_home_dica_coreseefeitos.html).

exemplos ilustram bem mecanismos de interdisciplinaridade a que este aluno recorreu como estratégia de resolução de um problema.

Outro aspecto que consideramos importante registar e que pudemos observar na análise dos Caderninhos das Línguas é que os alunos tinham uma *cultura linguística* pouco desenvolvida, apesar de evidenciarem surpresa e gosto em conhecer coisas novas sobre as línguas. A este propósito, veja-se o que disse o Tiago, um aluno que revelava, ainda, alguma imaturidade para o seu nível etário e que acabou por ficar retido no 5º ano, “*Eu conheço melhor o mundo Eu fiquei impressionada coando me mostraram que havia 6000 línguas do mondo.*” Alguns revelam a sua estranheza em relação a certas coisas que aprenderam, o que, quanto a nós, indica ainda que indirectamente que a sua *cultura linguística* não está muito desenvolvida, “*Eu não sabia que havia assim línguas tão esquisitas, mas eu gostei muito*” ou ainda “*Gostei de aprender que na América do Norte também se falava espanhol*”, ou quando um aluno revela que achava que “*existiam 48 línguas e existem muitas mais (...) agora acho que já me sei localizar melhor no mapa da União Europeia*”. Outra aluna referia, “*Eu gostei muito de saber que no mundo há tantas línguas, são 6000 e não fazia ideia de haver assim tantas línguas. (...) E não fazia ideia de que as línguas também podem estar em vias de extinção como os animais e as plantas*”.

A maioria dos registos dos Caderninhos das Línguas evidenciaram que os alunos não têm uma *cultura linguística* muito desenvolvida, mas por outro lado, também evidenciam que os alunos registaram o que aprenderam e valorizaram esse conhecimento. A este propósito importa referir que todos os alunos entenderam registar nos Caderninhos das Línguas o alfabeto cirílico, alguns caracteres em Mandarim e a canção dos *Parabéns* em Espanhol.

Dizíamos de início que a dimensão cognitiva da *cultura linguística* se consubstancia num saber declarativo e em capacidades linguístico-verbais de

aprender línguas. Relativamente a esta última capacidade, devemos dizer que não encontramos na análise que realizámos aos Caderninhos das Línguas elementos que a identifiquem. A razão desta ausência de marcas do desenvolvimento da capacidade da análise metalinguística e competência estratégica pode ter como explicação o facto do Projecto de Intervenção não ter implementado estratégias adequadas ao seu desenvolvimento.

Em suma, verificámos que a dimensão cognitiva da cultura linguística dos alunos está presente nos Caderninhos das Línguas. Os alunos mostraram ter uma cultura linguística pobre, mas todos os alunos, depois de fazer um registo de natureza cognitiva, revela agrado em fazê-lo e mostra satisfação em aprender coisas novas.

5.5.2 Marcas da dimensão afectiva nos Caderninhos das Línguas

Analisemos, então esses registos que consubstanciam aquilo que chamámos a dimensão afectiva da *cultura linguística*. Pudemos, ainda neste âmbito, encontrar marcas de abertura ao outro e a valorização do diferente revelando alguma mudança de atitude face às línguas e face ao Outro.

Da análise dos registos dos Caderninhos das Línguas resulta claro que os alunos gostaram de desenvolver, ao longo de todo o ano lectivo, actividades sobre as línguas, registe-se que o verbo *gostar* é conjugado 80 vezes em todos os Caderninhos das línguas e que os comentários feitos às actividades são na grande maioria positivos. Dos dezassete alunos que compõem a turma, todos evidenciaram gostar das actividades que estavam a desenvolver e referiram gostar de saber coisas novas sobre as línguas. Dizia um aluno, “*foi muito interessante aprender, muito mais. Agora já sei algumas coisas, que ainda não sabia (...)*” outro referia “*gostei de aprender que existe a língua para o cigano da Península Ibérica, o Caló*”, e referia o Tiago, num final de uma sessão de trabalho

em Abril (21 de Abril de 2005), *“Eu gostava de aprender a falar chinês porque é uma língua engraçada”*.

Todos os alunos registaram comentários positivos acerca das actividades desenvolvidas e mostraram claramente ter interesse em desenvolver actividades desta natureza. Os registos em que os alunos revelam que a actividade fora “uma seca” ou *“uma beca seca”* ou que evidenciam falta de interesse constituem apenas quatro enunciados em todos os *caderninhos*. Os comentários positivos acerca das actividades desenvolvidas ultrapassam, em muito, os comentários negativos, *“aprendi a localizar alguns países e conheci melhor o mundo”*. Pese embora a possibilidade dos alunos poderem fazer registos positivos para agradar a professora, há claramente marcas indicadoras de que gostaram de desenvolver actividades relacionadas com as línguas, a título de exemplo, um aluno escreve, *“Eu já descobri que se fala 6000 línguas no mundo (...)”* e outro referia, *“agora percebi que há muitas línguas importantes”*.

Ainda no contexto da dimensão afectiva da *cultura linguística* pudemos encontrar registos nos Caderninhos das Línguas que evidenciavam juízos de valor, *“Caló não é uma língua muito falada, nem os ciganos têm direito de a aprender na escola onde andam, são os pais que os ensinam em casa”* ou por exemplo, quando o mesmo aluno diz *“agora percebi que há muitas línguas importantes”*. Este aluno que proferiu estes enunciados revelou estranheza com o facto da pessoa que fala uma língua não ter o direito de a aprender na escola, evidenciando assim, um juízo crítico acerca da situação das línguas. Consideramos que tal comentário é, já, um claro sinal da valorização das línguas enquanto marca representativa de um povo e também revela uma atitude crítica face às políticas linguísticas. Estes registos revelam ainda que os alunos vêem nas línguas algo mais do que um sistema que permite a comunicação e que tomaram consciência de que todas as línguas são merecedoras de respeito.

Os alunos revelaram interesse e agrado em ter estabelecido contacto com mais informações sobre as línguas, valorizando as actividades e o espaço onde elas eram desenvolvidas, *“eu hoje aprendi muitas línguas que eu não sabia, mas agora já sei através desta aula de Área de Projecto”, “eu achei isto interessante, só que devíamos falar mais sobre este assunto!!! 03-06-05”,* ou ainda, de acordo com outro aluno, *“eu achei interessante e achei que devia haver mais aulas assim”* e ainda, na expressão de outro aluno, *“Esta aula foi esplêndida, só acho que devia haver mais uma vez mais aulas assim!!! 09-06-05”*.

Dizíamos, na análise da dimensão cognitiva da *cultura linguística* dos alunos, que os melhores alunos revelaram ser aqueles que evidenciaram mais marcas da dimensão cognitiva. No entanto, estes alunos também apresentam muitos enunciados marcadamente afectivos. Dizia o Carlos, a propósito das actividades, *“Eu acho que as aulas de Área de Projecto são muito giras e instrutivas, (...) com as aulas de Área de Projecto viajamos um pouco pelo mundo e conhecemos novos costumes e culturas, 21/04/05”*.

Outro facto particularmente significativo é o uso do verbo *descobrir* para retratar as actividades desenvolvidas, este facto parece indiciar que privilegiámos o ensino pela descoberta. Pela consulta de mapas, pela pesquisa e pela discussão, possibilitou-se aos alunos serem co-autores do seu conhecimento. Veja-se a este propósito as expressões de alguns alunos, *“Eu tenho gostado de tudo nas aulas de A. P., mas em especial dos nossos descobrimentos, agora sabemos muito mais coisas”* ou *“descobrimos os números em Norueguês, foi muito divertido”,* outro aluno referia, *“Hoje descobrimos quantas línguas há no mundo, são mais de 6000, é um número muito mais elevado do que nós pensávamos e foi muito interessante, vimos apresentações e comentamos sobre elas”* ou ainda *“Eu acho que descobri muitas coisas em Área de Projecto”*. Este dado é de enorme importância uma vez que podemos afirmar que os alunos gostam de actividades de pesquisa e de actividades em que eles montam o seu conhecimento como se de pequenas peças se tratasse. Assim, como professores,

interessa-nos certamente saber que este dado vem confirmar que os alunos gostam de se envolver no processo de aprendizagem, de modo a podermos, no futuro, insistir nestas práticas como modo de desenvolver a *cultura linguística*.

5.5.3 Marcas da dimensão comportamental nos Caderninhos das Línguas

Finalmente, restam-nos na análise dos Caderninhos das Línguas encontrar elementos que nos ajudem a encontrar elementos da dimensão comportamental da *cultura linguística*. Da análise dos registos dos alunos pudemos isolar expressões que indiciam implicações futuras e projectos que os alunos formulam com vista a dar sequência às aprendizagens realizadas, são elementos que consubstanciam a dimensão comportamental da *cultura linguística*. São frequentes, como veremos, registos que perspectivam o futuro, futuro no qual se incluem actividades sobre as línguas, “*eu tenho curiosidade em aprender o Espanhol*”, “*gosto e quero aprender mais – 25/01/05*”, “*quero aprender Catalão (...) e gostava de aprender mais*” outro aluno dizia “*(...) eu quero continuar a aprender mais palavras novas*” e ainda “*e quero continuar a aprender e a estudar muitas coisas em Área de Projecto*”.

As marcas indiciadores da dimensão comportamental da *cultura linguística* não se reduzem a projectos futuros, há também por parte dos alunos marcas de uma intencionalidade renovada em relação às línguas, há expressões nos Caderninhos das Línguas que evidenciam intenção de mudar de atitude face ao Outro e face às línguas, veja-se por exemplo quando um aluno diz, “*agora tenho andado a aprender que não se deve discriminar as outras pessoas por falarem outras línguas, (...)*” ou outro que afirmava, “*adorava viajar pelo mundo! 10/02/05*” e ainda, entre outras expressões, “*Eu gostava de aprender a falar Chinês, porque é uma língua engraçada*”.

Claramente, esta dimensão não é das que está mais evidente nos registos dos Caderninhos das Línguas. Da análise dos registos feitos em todos os *caderninhos*, pudemos dizer que a dimensão comportamental é a menos evidente. A aluna que a espelha com maior ênfase é a Dora, diz a aluna, “*gostei muito de aprender Ucraniano e achei divertido (...) quero continuar a aprender*” ou ainda quando refere “*quero continuar a aprender e a estudar muitas coisas em Área de Projecto*”. Registe-se que esta aluna era tímida e teve muita dificuldade de integração na turma porque apresentava um comportamento muito infantil e desajustado ao 2º ciclo do Ensino Básico. O universo da aluna ainda estava muito ligado à pequena Escola do 1º ciclo na sua pequena e pacata localidade. Ao longo de todo o ano lectivo, a Dora experimentou um sentimento de isolamento e falta de integração. Considerámos, portanto, interessante que a aluna evidencie com tanta nitidez, para além das dimensões cognitiva e afectiva, a dimensão comportamental da *cultura linguística* e que tenha revelado intenção de aprender coisas novas sobre as línguas.

5.5.4 Conclusão da análise dos Caderninhos das Línguas

Entre as dimensões afectiva e cognitiva não é possível afirmar, da análise de todos os Caderninhos das Línguas, qual destas dimensões está mais presente. Desde logo, podemos dizer que tal facto depende de aluno para aluno, de actividade para actividade, assim, verificamos que existem alunos que produziram sobretudo registos de natureza cognitiva, outros produziram registos marcadamente afectivos. Outros alunos apresentam um equilíbrio entre as dimensões cognitiva e afectiva, tendo realizado aproximadamente o mesmo número de registos que evidenciam as três dimensões. Assim, podemos concluir que, da análise transversal aos Caderninhos das Línguas, entre as dimensões afectiva e cognitiva não é possível afirmar qual destas dimensões está mais presente. Desde logo, consideramos que tal facto depende de aluno para aluno, e varia conforme a actividade desenvolvida, por exemplo nas actividades em que os

alunos aprenderam a canção em Castelhana, todos os alunos revelaram gostar da actividade.

Um dado que surge claro é que os alunos gostaram de ter estabelecido contacto com informações sobre as línguas, com as línguas em si, registando sempre o seu agrado no final das actividades. Outra conclusão de enorme importância para o nosso estudo é o facto de percebermos que os alunos gostam de actividades de pesquisa e actividades em que eles constroem o seu conhecimento e dele são co-autores, *“aprendi a localizar alguns países e conheci melhor o mundo”*.

Em suma, pudemos observar, na análise dos Caderninhos das Línguas, que os alunos tinham uma *cultura linguística* pouco desenvolvida, apesar de evidenciarem surpresa e gosto em conhecer coisas novas sobre as línguas.

Conclusão

Chegados à última etapa desta caminhada, é tempo de tecer algumas conclusões que servirão certamente de ponto de partida para outras caminhadas.

A primeira constatação que se nos oferece fazer é, como já referimos anteriormente, que da análise dos dados, resultou claro que os alunos gostaram de desenvolver actividades sobre as línguas e de contactar com línguas diferentes. Dos dezassete alunos que compunham a turma, todos evidenciaram gostar das actividades que estavam a desenvolver e gostaram de aprender coisas novas sobre as línguas. Na generalidade, os alunos registaram comentários positivos acerca das actividades desenvolvidas e mostraram, claramente, ter interesse em desenvolver actividades desta natureza. Existiram, ao longo do projecto, marcas indicadoras de que gostaram de desenvolver actividades relacionadas com as línguas, os alunos referiram-no claramente e afirmaram, na sua maioria, que gostariam de participar novamente num projecto semelhante, o que confirma o gosto que tiveram em realizar as referidas actividades. Consideramos, também, que essas actividades contribuíam para a construção de uma representação positiva das línguas, vimos este facto, por exemplo, no modo como os alunos se mostraram chocados com o facto de os ciganos não terem direito de aprender a sua língua na escola, ou ainda, quando os alunos mostraram gosto em aprender uma maior diversidade de línguas no final da implementação do Projecto de Intervenção, comparativamente com o início do mesmo.

Pudemos observar, como já foi referido no capítulo dedicado à análise dos dados, que os alunos evidenciaram uma *cultura linguística* pouco desenvolvida, mas quando foram confrontados com actividades sobre as línguas, mostraram surpresa e gosto em conhecer coisas novas. Os alunos revelaram interesse em ter estabelecido contacto com informações sobre as línguas, pelo que podemos

concluir que a efectiva inclusão dessas actividades no currículo constituiria uma mais valia para o desenvolvimento da *cultura linguística* dos alunos.

Vivemos numa Europa que está vivamente empenhada em instaurar uma sociedade fundada no conhecimento e nos alicerces da educação dos seus cidadãos (Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas, 2002: 44), assim como educadores, temos de acreditar que é o conhecimento e a informação que vão mover o mundo e fazer dele um lugar mais solidário e participativo, só o conhecimento pode, verdadeiramente, salvar o mundo e torná-lo um lugar melhor. Como tal, num contexto mundial cada vez mais global e globalizador, urge lutar contra a tendência formatadora e de *prete-à-porter* das nossas sociedades. Só preservando aquilo que nos distingue é que podemos compreender-nos como humanos cultural e linguisticamente marcados. Por isso, acreditamos, ainda mais firmemente, no fim desta caminhada, e face àquilo que encontrámos pelo caminho que o confronto com outras línguas e culturas tem implicações positivas para a aprendizagem em geral, para a formação da identidade, além de preparar para a aceitação da diferença e respeito pelo Outro. O desenvolvimento da cultura linguística pode levar os alunos a terrenos mais vastos, permite um acesso privilegiado às línguas, permite entrecruzá-las para que nesse jogo de contrastes e semelhanças, o aprendente perceba que uma língua não é um contexto isolado, como registava um aluno no Caderninho das Línguas, “agora já conheço melhor o mundo”.

A diversidade linguística e cultural é considerada como um bem a preservar face à ameaça constante da hegemonia da língua inglesa no contexto internacional. Numa Europa cada vez mais multi-étnica, a diversidade é um tesouro inestimável no seio de uma sociedade plural e participada. O desenvolvimento da cultura linguística, surge assim, como uma via de realização dessa pluralidade e participação,

Consideramos, por tudo que foi aduzido neste trabalho, que a sensibilização à diversidade linguística e o desenvolvimento de uma cultura linguística representam uma mais valia no currículo, pois os sujeitos aprendentes de línguas correlacionam mais facilmente conhecimentos, e o contacto, ainda que superficial, com outras línguas, propicia atitudes de tolerância e respeito pelo diferente. O conhecimento de línguas favorece a compreensão inter-cultural e acreditamos que o contacto com outras línguas favorece capacidades de análise meta-linguística na própria língua materna, veja-se o aluno que tomou consciência da importância dos sinais de pontuação através do contacto com enunciados em Espanhol, língua em que os sinais de pontuação são apostos no início e no fim da frase. O conhecimento de línguas contribui, ainda, para a promoção de uma atitude positiva face às línguas e às culturas desconhecidas.

Concluimos como este trabalho que a *cultura linguística* dos alunos participantes no nosso estudo, é pouco desenvolvida e que o sistema educativo pouco faz para promover essa *cultura*, veja-se os resultados obtidos no inquérito realizado a 100 alunos da escola onde foi desenvolvido o projecto, recorde-se que cerca de 30% dos alunos afirmaram não realizar actividades destinadas a conhecer melhor a Europa, este facto se não é de estranhar, é, pelo menos, de lamentar dado o contexto político-social em que estamos inseridos.

Neste contexto sócio-educativo, consideramos urgente intervir no sentido de contrariar estas tendências de modo a formar alunos mais preparados para enfrentar os desafios europeus e globais que já fazem parte do presente e são uma certeza para o futuro. Conforme vimos pela análise de resultados de um pequeno inquérito realizado a 100 alunos da escola onde desenvolvemos este projecto de investigação, a percepção de uma ideia de Europa e da sua diversidade linguística e cultural parece por vezes vaga e longe dos horizontes psicológicos e civilizacionais dos nossos alunos e das nossas escolas, o que constitui ou deve constituir uma preocupação no contexto político-social em que estamos inseridos.

Dos dados que analisámos, concluímos que os nossos alunos têm uma pobre *cultura linguística* e não realizam que pertencem a um corpo de cidadãos europeus. Vivendo a maioria deles num contexto monolíngue, realizam uma identificação quase linear entre Portugal e o Português, desconhecendo muitos deles realidades como o Mirandês, Caló, ou conceitos como multilinguismo, plurilinguismo e línguas minoritárias.

Face ao exposto, cremos que no que diz respeito à diversidade cultural e a diversidade linguística, em particular, é urgente tomar medidas para preservar a herança linguístico-cultural que ainda existe e que está ameaçada pela proliferação da Língua Inglesa. É importante que continuem a existir medidas políticas e educacionais que promovam liberdades culturais e defendam a diversidade étnica, cultural e linguística. Importa alertar a comunidade humana em geral e a comunidade escolar em particular, para a morte das línguas, já que assistimos ao desaparecimento de acervos linguísticos impossíveis de recuperar se algo não for feito no sentido de inverter este processo. Urge, portanto, primeiro informar para depois termos agentes informados e formados para se não para por termo, pelo menos para desacelerar este processo.

Outro contributo que aqui gostaríamos de deixar é o incentivo a outros trabalhos de investigação nesta área. Estamos conscientes de que numa investigação-acção, para além de se produzir conhecimento, esta tem como principal objectivo melhorar as práticas, só por esta última razão vale a pena empreender esforços no sentido de implementar cada vez mais investigação nesta área, “The fundamental aim of action research is to improve practice rather than to produce knowledge. The production of knowledge is subordinate to, and conditioned by, this fundamental aim” (Elliot, 1991: 49).

A elaboração de orientações curriculares contemplando efectivamente as áreas culturais, apoiando a construção de uma nova cultura de currículo e de

práticas mais holísticas e interdisciplinares pode representar um esforço considerável, mas parece ser um passo essencial para a verdadeira integração de saberes e para uma melhor formação do aluno enquanto cidadão crítico e responsável.

Finalmente, uma última palavra para o papel da escola neste processo. O papel da escola na aprendizagem das línguas não se deve limitar ao seu ensino, nem à intervenção de professores de línguas. Claramente, de tudo o que encontramos nesta investigação, ficámos convencidas de que hoje em dia, as escolas devem preparar as crianças para fazerem parte de uma sociedade que está aberta a outras culturas e na qual podem contactar com pessoas de países e tradições bem diferentes. É certo que o professor de línguas é o primeiro agente que deve estar consciente da importância das línguas e da *cultura linguística* não apenas na dimensão escolar, mas também na dimensão social. Ele é a montra, aquele que no contexto escolar tem a responsabilidade de ensinar línguas:

“Os professores de línguas têm um papel crucial a desempenhar na criação de uma Europa multilingue. Se tiverem uma boa combinação de competências linguísticas e pedagógicas, podem suscitar no aluno um entusiasmo para as línguas que lhes ficará para o resto da vida e servir de modelos eficazes para veicularem as noções de multiculturalismo e de multilinguismo” (Comissão Europeia, 2004: 13).

Porém, é importante ir mais longe e entregar essa responsabilidade a todo o Sistema Educativo. É preciso imprimir um carácter *quasi* transversal ao papel de sensibilizar para a diversidade de culturas e línguas, todos os professores de um modo geral, deviam ser profissionais abertos a outras culturas e jamais deviam evidenciar atitudes etnocentristas:

“O papel da escola na aprendizagem das línguas não se limita ao seu ensino, nem à intervenção de professores de línguas. Hoje em dia, as escolas devem preparar as crianças para fazerem parte de uma sociedade que está

aberta a outras culturas e na qual podem entrar em contacto com pessoas de países e tradições bem diferentes” (Comissão Europeia, 2004: 13).

E não é apenas à escola que cabe desenvolver essas atitudes de abertura, a sociedade, como um todo, deve estar disposta a abraçar esse empreendimento. Cabe, portanto, a todos, e a todo o tempo, a responsabilidade de implementar atitudes positivas face às outras línguas e culturas, incentivando os cidadãos a aprender mais línguas. Deste modo, a aprendizagem de línguas e o desenvolvimento de uma *cultura linguística* são questões que devem interessar a todos os cidadãos, ao longo de toda a sua vida. Assim sendo, o ensino e a aprendizagem de línguas e o desenvolvimento de uma *cultura linguística* devem realizar-se para além da escola. As regiões e as cidades da Europa devem tornar-se meios mais propícios às línguas e favoráveis ao desenvolvimento de uma *cultura linguística* dos seus cidadãos, nas quais as línguas e as culturas sejam mais respeitadas.

Como conclusão, podemos, por tudo que foi dito, dizer que os alunos revelaram gostar de realizar actividades relacionadas com as línguas e a maioria gostaria de dar continuidade ao Projecto de Intervenção ou continuar a participar em actividades semelhantes. No que diz respeito à representação dos alunos sobre o Inglês, verificámos que o Projecto de Intervenção não foi suficiente para desconstruir a ideia de que o Inglês é a língua mais importante. Apesar das actividades de sensibilização para a diversidade, continua a existir uma representação das línguas muito associada a uma dimensão utilitária, a maioria dos alunos perspectiva a língua como um código de comunicação e não tanto como um acervo que representa um conjunto de valores, história ou cultura.

Chegados ao *fim*, ao fim *desta* caminhada, esclarecidos, esperemos, alguns aspectos, cremos que vamos chegar ao princípio, a um início renovado, chegados, na verdade, a um ponto de partida em que haverá tanto para fazer, tanto para fazer melhor, tanto para reformular, tanto para aprender...é assim em educação, há sempre mais e melhor. Uma caminhada que não tem *fim*.

Bibliografia

Alarcão, I. (1996). "Ser professor reflexivo". In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. (p. 171 – 188).

Andrade, A. I. (2003). "Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas". In A. I. Andrade & C. M. Sá (org.). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (p.13-30).

Banks, J. A. (2004). "Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world". *The Educational Forum*. Volume 68. (p. 289 - 297).

Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, S. & Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods – a phenomenological approach to the social sciences*. New York: Wiley-Interscience Publication John Wiley & Sons.

Candelier, M. (ed.). Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguerol, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V., Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages - the introduction of language awareness into the curriculum*. ECML. Graz: Conselho da Europa.

Capucho, M. F. (2006). "Para uma Europa multilíngue: intercompreensão e metodologia das línguas vivas". In Rosa Bizarro (org.). *Como abordar a escola e a diversidade cultural*. Lisboa: Areal Editores. (p.207-216).

Comissão Europeia. (2004). *Promoting language learning and linguistic diversity. an action plan 2004-06*. Directorate-General for Education and Culture. Luxembourg: European Commission

Crystal, D. (2002). *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. São Paulo: EDUSC.

Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension on the language classroom*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. (2001). Academia das Ciências de Lisboa e Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Editorial Verbo.

Eagleton, T. (2000). *The idea of culture*. Mass: Blackwell Publishers.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change. Developing teachers and teaching*. Philadelphia: Open University Press.

European Commission. (2004). *Promoting language learning and linguistic diversity (An action plan 2004-06)*. Luxembourg: European Commission.

Eurydice. (2001). *Foreign language teaching in schools in Europe*. Directorate-General for Education and Culture European Commission. (http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/023EN.pdf)

Fennes, H. & Hapgood K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Council of Europe.

Ferrão Tavares, C. (2001). "A formação de professores plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas. Apresentação de um caso". *Inovação*, vol. 14, nº 1-2, 2001. IIE, Ministério da Educação. (p.191-213).

Feytor Pinto, P. (1998). *Formação para a diversidade linguística*. Práticas Pedagógicas - 8. Lisboa: DGIDC

Gomez, R. (1991). "Teaching with a multicultural perspective". *ERIC Digest*. (<http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed339548.html>).

Gray, D.E. (2004). *Doing research in the real world*. London: Sage Publications.

Greenwood, D. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: social research for social change*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: an introduction*. New York: Cambridge University Press.

Hopkins, D., (2002). *A teachers guide to classroom research*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.

Kemmis, S. (1988). "Action Research". In J. Keeves (ed.). *Educational research, methodology and measurements. An internacional handbook*. Oxford: Pergamon Press. (p.42-49).

Kroeber A. L. & Kluckhohn C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Mass: Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University.

Lederach, J.P. (1995). *Preparing for peace: conflict transformation across cultures*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*. New York: Appleton-Centry-Crofts.

Machado, J.P. (coord.). (1996). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edição Círculo dos Leitores.

Martins, F., Andrade, A. I., & Bartolomeu, I., (2003). "As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1º ciclo do E. B.". In C. Mello, A. Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira & M. H. Araújo e Sá (orgs.). *Didáctica das Línguas e Literatura em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, Coimbra: Pé de Página Editores. (p. 103-108).

Ministério da Educação. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais. (<http://www.dgidec.min-edu.pt/public/cnebindex.asp>).

Miramontes, O., Nadeau A. & Commins N. (1997). *Restructing schools for linguistic diversity: linking decision making to effective programs*. New York: Teachers College Press.

Moran, P. R. (2001). *Teaching culture – perspectives in practice*. Boston: Heinle & Heinle.

Moreira, M.A. (2001). *A Investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Moreira, G. (2003). "A dimensão cultural, intercultural e pluricultural da aula de língua estrangeira: relação com a intercompreensão". In A. I. Andrade e C. M. Sá

(org.). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moreira, M.A. (2004). *A Investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês. Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.

Moreira, A. F. B. (2006). “Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades”. In Antonio Flavio Barbosa Moreira & José Augusto Pacheco (Org.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. 1 ed. Porto: Porto Editora. (p. 11-29).

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Shea, K. (2003). *Glossário de Termos de Educação para a Cidadania. Desenvolver uma Compreensão Partilhada. Educação para a Cidadania Democrática 2001-2004*. Estrasburgo.
(http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055PT.pdf, Janeiro, 2007).

Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: improving schooling through professional development*. Newbury Park, California: Corwin Press.

Ostler, N. (2005). *Empires of the Word. A Language history of the World*. London: Harper Perennial.

Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F. & Colby, J. (2000). *Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature*. Unpublished manuscript. CARLA: Center for Advanced Research on Language Acquisition.

Parson, T. (1949). *Essays in Sociological Theory*. Glencoe, Illinois The Free Press.

Parsons, R. & Brown K. (2002). *Teacher as reflexive practioner and action research*. Wadsworth: West Chester University.

Peres, A. N. (2000). *Educação intercultural: utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*. Porto: Profedições.

Phipps A. & Guilherme M., (ed.). (2004). *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication*. Cleveland: Multilingual Matters.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano. Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Lisboa: Unesco.

Santos, L. & Andrade, A. I., (2002). "O sujeito e as línguas da Europa: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do Ensino Secundário". In C. Mello, A. Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira e M. H. Araújo e Sá (orgs.). *Didáctica das Línguas e Literatura em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, Coimbra: Pé de Página Editores. (p. 121-127).

Siguan, M. (1996). *A Europa das Línguas*. Lisboa: Terramar:

Simões, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Skutnabb-Kangas, T. (2002). "Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe?". Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.

(texto retirado: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf>.
Junho, 2005)

Superfine, W. (2002). "Why use activity based learning in the young learner classroom?". In *Educação e Comunicação*. Leiria: Escola Superior de Educação. Número 7.(27-36).

UNESCO. (2000). Red book report on endangered languages: Europe. ([www.helsinki.fi/~tasalmin\(europe_index.html\)](http://www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_index.html)).

Veiga, J. A. (2003). "A competência plurilingue e a competência de intercompreensão". In A. I. Andrade & C. M. Sá (org.). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas* Aveiro: Universidade de Aveiro. (p.31-46).

William, I. T. & Znaniecki, F. (1927). *The Polish peasant in Europe and America*. New York: Alfred A. Knopf.

Sítios visitados

- <http://europa.eu/languages/es/chapter/5>
- <http://europa.eu/languages/nl/chapter/14>
- <http://europa.eu/languages/pt/chapter/18>
- <http://europa.eu/languages/pt/chapter/7>
- <http://europa.eu:80/languages//pt/document/59>
- <http://jaling.ecim.at/>
- <http://jaling.ecml.at>
- <http://mirandes.no.sapo.pt>
- <http://mirandes.no.sapo.pt>
- http://www.arteducar.com/cor/p20cor01qu_fr1.htm
- http://www.cadhouse.com.br/html/matdicas/cad_home_dica_coreseefeitos.html

- <http://www.dgidc.min-edu.pt/public/cnebindex.asp>
- <http://www.eurydice.org/ressources/eurydicem>
- http://www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_index.html
- <http://www.linguistic-declaration.org/index.htm>
- <http://www.sil.org/ethnologue>
- <http://www.uc.pt/celga/membros/docs>
- <http://www.unesco.pt>

Documentos oficiais

- Estatuto de Autonomia da Catalunha (4/1979).
- Estatuto de Autonomia da Galiza (1982).
- Estatuto de Autonomia do País Basco (1979).
- Lei 7/1983 (Estandardização linguística na Catalunha).
- Lei n.º 1 de 7 de Janeiro de 1998 (Catalunha).
- Lei nr. 7/99 de 29.1, publicada no Diário da República (DR) nr. 24 /99, 1ª série, A.
- Ministério de Educação. (2001) Decreto-Lei n.º 6/2001. Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico.
- Regulamento n.º1, de 15 de Abril de 1958.
- Ministério da Educação. (2002). Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais.

ANEXOS

Índice dos Anexos

Anexo I – Documentos de apoio ao Projecto de Intervenção

1.	Autorização do Encarregado de Educação	3
2.	Apresentação do Projecto ao Conselho Executivo da Escola	4
3.	Questionários aos Alunos Parte I	6
	Ficha de Caracterização dos Participantes.....	6
	Representação I dos Participantes sobre o Inglês.....	7
	Representação II dos Participantes sobre o Inglês.....	8
	Representação dos Participantes sobre as Línguas.....	9
4.	Professores/ Inquérito por questionário nº1.....	10
5.	Alunos/Inquérito por questionário n.º3.....	13
6.	Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação	14
7.	Inquérito/100 Alunos da EB 2/3 Dr. João Rocha-pai Vagos	15

Anexo II – Fichas de apoio ao Projecto de Intervenção

1.	Línguas I.....	16
2.	Parabéns em outras Línguas I.....	17
3.	Fronteira Linguística e Fronteira Geográfica	18
4.	Actividade de Intercompreensão (Catalão).....	19
5.	Diacronia e Sincronia.....	23
6.	Futebol e Globalização	24
7.	Alargamento da União Europeia.....	25
8.	Mapa da Etnologue “Languages of the World”	26
9.	País, Nacionalidade e Línguas I	27
10.	Nomes e Línguas	28
11.	País, Nacionalidade e Línguas II.....	29
12.	Famílias de Línguas - Ficha de Apoio	30
13.	Jogo Países de Nacionalidades da União Europeia.....	31
14.	O Alfabeto Cirílico.....	35
15.	Lo alfabeto latino y lo alfabeto romano!.....	36
16.	As cores do mundo.....	37
17.	The European Union!.....	38
18.	Cores do Mundo II	41
19.	Cores do Mundo III	42
20.	O Povo Sami	43
21.	Os números nas outras Línguas.....	44
22.	Números em Norueguês.....	45
23.	Actividade de Pesquisa I	46
24.	Actividade de Pesquisa II	47
25.	A Bandeira da União Europeia	48
26.	Estados Membros antes do Alargamento de 2005.....	49
27.	Alargamento de May 2005.....	50
28.	Inglês – <i>Lingua Franca</i>	51

29.	Eu sou Europeu	52
30.	Família Indo-Europeia das Línguas	53
31.	Família Indo-Europeia das Línguas II.....	54
32.	Línguas Germânicas.....	55
33.	Línguas Germânicas II.....	56
34.	Línguas e Nacionalidades	57

Anexo III – Transcrições dos Caderninhos das Línguas

1.	Convenções e notas de transcrição dos registos escritos.....	58
2.	Transcrições dos Caderninhos das Línguas.....	58
2.1.	Adriana.....	59
2.2.	Ana Cláudia	61
2.3.	Ana Margarida	63
2.4.	Bruno	64
2.5.	Cláudio.....	65
2.6.	Carlos Marques.....	67
2.7.	Catarina	69
2.8.	Cátia.....	71
2.9.	Diana.....	72
2.10.	Dora Alexandra.....	75
2.11.	Eliana Picado	77
2.12.	Daniela	78
2.13.	Fábio	80
2.14.	Paulo Sérgio.....	82
2.15.	Pedro.....	83
2.16.	Tiago	85

Anexo IV – “ As Línguas do Mundo” – apresentações em suporte CD-rom

1. Autorização do Encarregado de Educação

Autorização do Encarregado de Educação

Vimos, por este meio, solicitar a autorização dos Encarregados de Educação para a participação dos seus educandos num projecto de Investigação no âmbito do Mestrado em Didáctica de Línguas Estrangeiras. Informamos os Encarregados de Educação que as referidas actividades terão lugar durante as sessões lectivas de Área de Projecto.

A realização do projecto poderá implicar a gravação vídeo de algumas sequências de aula, para o que necessitamos da Sua autorização por escrito. De notar que as sequências-video serão apenas utilizadas no âmbito deste projecto e para nenhuns outros fins.

Eu,....., Encarregado de Educação de autorizo a participação do meu educando no projecto de investigação acima referido.

Ilda Camarneira

Novembro de 2004

2. Apresentação do Projecto ao Conselho Executivo da Escola

Exmo. Senhor Presidente do Conselho Executivo:

Ilda Maria Domingues Camarneira, pretende no espaço curricular de Área de Projecto levar a cabo um projecto de investigação que servirá de base à dissertação da sua tese de Mestrado em Didáctica de Línguas, sob o título Cultura linguística e Cidadania Europeia: um estudo com alunos do Ensino Básico, sob a orientação de Prof. Doutora Ana Isabel Andrade. Assim, solicita a V. Exa. que considere o projecto e se digne a autorizar a realização do mesmo. Mais informo que a professora Filomena Martins não só tem conhecimento do projecto, como aceitou apoiar a realização do mesmo. Segue-se um breve resumo dos pressupostos e metodologias do projecto que V. Exa. poderá considerar.

1. Apresentação do Projecto

Numa Europa cada vez mais multi-étnica, a aprendizagem de línguas é um tesouro inestimável no seio de uma sociedade plural e participada. O contacto com outras línguas, surge assim, como uma via de realização dessa pluralidade e participação. Consideramos que a sensibilização à diversidade linguística e a cultura linguística representam uma mais valia no currículo, pois:

- Os sujeitos aprendentes de línguas correlacionam mais facilmente conhecimentos.
- O contacto, ainda que superficial, com outras línguas propicia atitudes de tolerância e respeito pelo diferente.
- Favorece a compreensão inter-cultural.
- Favorece capacidades de análise meta-linguística na própria língua materna.

2.Objectivos Gerais do Projecto a desenvolver

- Promover o gosto pela aprendizagem de línguas.
- Sensibilizar os participantes para valores de respeito e tolerância pelo diferente.
- Contribuir para o estabelecimento de uma relação afectiva com as línguas.

- Contribuir para a construção de uma cidadania europeia.
- Sensibilizar para sons e sistemas fónicos diversos.
- Consciencializar para a importância das línguas no contexto hegemónico do inglês.

3. Participantes

Aluno do Ensino Básico, turma 5º F

Professora: Ilda Camarneira

4. Metodologia

Este projecto é uma investigação-acção. Primeiramente, pretendemos conceber materiais adequados à sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento de uma cultura linguística. De seguida, vamos experimentar essas actividades e materiais. Tentar-se-á observar e descrever os comportamentos e atitudes experimentados pelos alunos durante as sessões. Tentaremos *in fine*, fazer um relato da experiência, um relato das reacções dos alunos às actividades implementadas. Far-se-á uma interpretação da multiplicidade de comportamentos e atitudes de forma a perceber se os alunos revelam ter adquirido alguma cultura linguística e de que modo é que essa cultura linguística contribuiu para a promoção de uma atitude de abertura à diversidade e para a ideia de cidadania e identidade europeia.

4.1 Recolha de Dados

- Far-se-á a gravação vídeo de algumas sessões, gravações devidamente autorizadas pelos Encarregados de Educação, das quais se transcreverá as sequências relevantes para a consecução dos objectivos.
- Questionários

3. Questionários aos Alunos Parte I

Ficha de Caracterização dos Participantes

Mestrado em Didáctica de Línguas

Cultura linguística: um estudo com alunos do Ensino Básico

Sob a orientação de Prof. Doutora Ana Isabel Andrade

Nome:

Data:

Ficha de *Caracterização* dos Participantes ☺

My name is and my surname
is..... .

I am years old. I live in

Faz um desenho do Inglês:

Representação I dos Participantes sobre o Inglês

Questionário ☺ nº1

Mestrado em Didáctica de Línguas

Cultura linguística: um estudo com alunos do Ensino Básico

Sob a orientação de Prof. Doutora Ana Isabel Andrade

Nome:

Data:

Como sabes estás a participar num projecto que nos vai ajudar a compreender melhor as línguas e os meninos que as estudam. Responde às perguntas! Não há respostas boas ou más, nem certas ou erradas... só queremos saber a tua opinião porque ela é muito importante.

Thank you!!!

Mrs.Hilda

Representação dos Participantes sobre o Inglês ☺

Marca com uma cruz X a resposta que achas que é a correcta:

1-Gostas das aulas de inglês?

Não gosto	
Gosto mais ou menos	
Gosto	
Gosto muito	

2-Gostas de inglês?

Não gosto	
Gosto mais ou menos	
Gosto	
Gosto muito	

3-O que gostas mais de fazer nas aulas de inglês?

Gosto de colar	
Gosto de pintar	
Gosto de escrever	
Gosto de cantar	

Representação II dos Participantes sobre o Inglês

Representação dos Participantes sobre o Inglês II

Nome:

Data:

Questionário ☺ nº2

Pinta as caixinhas que fazem lembrar o inglês!

O inglês é.....

LINDO

MAU

SECA

DIFÍCIL

FÁCIL

ESSENCIAL

COLORIDO

INTERESSANTE

CHATO

BOM

ÚTIL

EGOÍSTA

FANTÁSTICO

LEVE

FEIO

Responde:

Qual é a tua língua?.....

Onde aprendes a tua língua?.....

Qual é a melhor língua do mundo?

Qual é a tua língua favorita?

Quantas línguas há no mundo?.....

Representação dos Participantes sobre as Línguas

-Questionário(adaptado do projecto Jaling)

Nome:

Data:

Como sabes estás a participar num projecto que nos vai ajudar a compreender melhor as línguas e os meninos que as estudam. Responde às perguntas !

Não há respostas boas ou más, nem certas ou erradas... só queremos saber a tua opinião porque ela é muito importante.

Thank you!!!

Mrs.Hilda

Questionário ☺ nº1

1-De que línguas já ouviste falar?

2-O que é que as línguas têm de diferente umas das outras?

3-Achas que os animais falam alguma língua?

4- Há línguas melhores ou mais importantes que outras?

5-Como se aprende uma língua?

6-Se a tua profissão fosse pesquisar sobre as línguas, que estudos ou pesquisas gostarias de fazer?

8-Que língua gostarias de aprender para além das que conheces?

4. Professores/ Inquérito por questionário nº1

Questionário às Professoras de Língua Portuguesa e Inglesa (Junho-2005)

Cultura linguística: um estudo com alunos do Ensino Básico

No âmbito da realização de uma tese de Mestrado, durante este ano lectivo desenvolvemos com os alunos no espaço curricular de Área de Projecto um trabalho que procurava sensibilizá-los para a diversidade linguística e cultural da Europa. Considerando a construção da Cidadania Europeia fundamental, tentámos desenvolver actividades conducentes à promoção dessa cidadania. O papel do Professor de Línguas é fundamental no seio desta temática, por isso a sua opinião é particularmente importante. No sentido de podermos avaliar este trabalho solicitamos que responda ao seguinte questionário. Desde já agradecemos a Vossa disponibilidade.

1-Experiência Profissional

1.1-Número de anos de Serviço (como docente)

1.2-Frequentou algum curso ou acção de formação sobre a sensibilização à diversidade linguística? Se sim, quais?

1.3-Já desenvolveu com os seus alunos actividades relacionadas com outras línguas estrangeiras? Se sim, explicita quais.

2-Biografia Linguística

2.1- Com que línguas já contactou?

2.2 Que línguas é capaz de compreender?

2.3-Que línguas é capaz de falar?

3-Representações e Atitudes

3.1- A aprendizagem de línguas contribui para a mudança de atitudes face aos outros. Concorda? Justifique a sua opinião.

3.2 As actividades com as línguas estrangeiras reflectem-se nas restantes áreas curriculares. Concorda? Justifique a sua opinião.

3.3 Considera que a criação de uma língua universal facilitaria a relação entre os povos?

4-O Projecto

4.1-Já tinha tomado conhecimento deste projecto?

4.2Se sim, de que actividades em particular é que lhe falaram os alunos?

4.3O que acha que aprenderam?

4.4- Notou diferenças de atitudes em relação a outras línguas e culturas?

4.5-Os alunos fizeram comentários/perguntas sobre a origem das palavras e das línguas?

4.6-Considera que o projecto contribuiu de algum modo para a disciplina de Língua Portuguesa/ Inglesa?

4.7-Considera que o projecto contribuiu positivamente para a formação dos alunos?

4.8-Acha importante desenvolver projectos relacionados com cultura linguística?

(adaptado de Silva et al.)

5. Alunos/Inquérito por questionário n.º3

Questionário n.º3 Junho-2005) (adaptado de Silva et al.)

Cultura linguística: um estudo com alunos do Ensino Básico

Nome:

Data:

Como sabes estás a participar num projecto que nos vai ajudar a compreender melhor o papel das línguas na tua educação. Estamos quase a chegar ao fim do nosso trabalho, por isso gostávamos de saber a tua opinião.

1-O que aprendi sobre as línguas foi

.....

.....

.....

.....

.....

2-O que mais gostaste?

.....

.....

.....

3- O que menos gostaste?

.....

.....

.....

4- No próximo ano gostaria de fazer algo semelhante?

.....

.....

.....

5- Sentes-te mais europeu depois de ter participado neste projecto?

Qual é a tua língua?.....

Onde aprendes a tua língua?.....

Qual é a melhor língua do mundo?

Qual é a tua língua favorita?

6. Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação

Questionário aos Encarregados de Educação Junho 2005

Cultura linguística: um estudo com alunos do Ensino Básico

Durante este ano lectivo desenvolvemos com os alunos no espaço curricular de Área de Projecto um trabalho que procurava sensibilizá-los para a diversidade linguística e cultural da Europa. Considerando a construção da Cidadania Europeia fundamental, tentámos desenvolver actividades conducentes à promoção dessa cidadania. No sentido de podermos avaliar este trabalho solicitamos que responda às seguintes questões:

1-Já tinha tomado conhecimento deste projecto?

.....

.....

2-Se sim, de que actividades em particular é que lhe falou o seu educando?

.....

.....

3-O que acha que aprenderam?

.....

.....

4-Notou diferenças de atitudes em relação a outras línguas e culturas?

.....

.....

5-O seu educando faz mais comentários/perguntas sobre a origem das palavras e das línguas?

.....

.....

6-Considera que o projecto contribuiu positivamente para a formação do seu educando?

.....

.....

7. Inquérito/100 Alunos da EB 2/3 Dr. João Rocha-pai Vagos

Inquérito a alunos da Escola EB 2/3 Dr. João Rocha-pai Vagos Junho 2005
Cultura linguística: um estudo com alunos do Ensino Básico

Considerando a construção da Cidadania Europeia fundamental, no sentido de podermos avaliar a importância desta temática na escola, pedimos que respondas às seguintes questões:

Idade: Nível de ensino:

1-Portugal faz parte da União Europeia? Se sim, desde quando?

.....
.....

2-Desenvolveste este ano alguns conteúdos ou actividades relacionadas com a União Europeia? Se sim, em que disciplina?

.....
.....

3-Sabes quantos países fazem parte da União Europeia? Refere os que conheces.

.....
.....
.....
.....

1. Línguas I

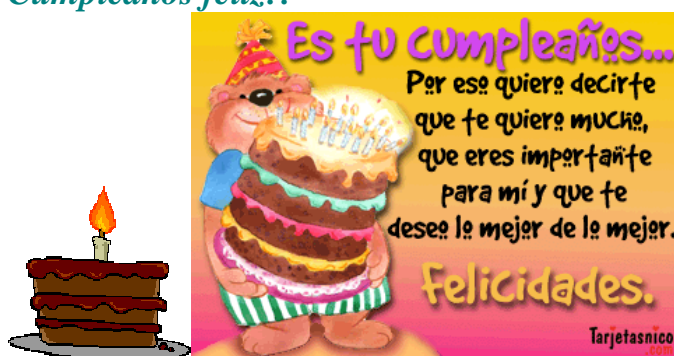
Área de Projecto 5ºF- Junho 2005

Actividade: Parabéns em outras Línguas



***¡Y Que Tengas
Muchos Mas!***

*¡¡Cumpleaños feliz, Cumpleaños feliz,, Cumpleaños, Cumpleaños,
Cumpleaños feliz!!*



2. Parabéns em outras Línguas I

Language	Phrase
Afrikaans	Gelukkige Verjaarsdag
Dutch	Gefeliciteerd met je verjaardag / Gelukkige verjaardag
Arabic	عيد ميلاد سعيد
Belarusian	3 днём нараджэння
Bengali	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □
Bosnian	Sretan rođendan
Bulgarian	Честит рожден ден
Catalan	Per molts anys Bon aniversari Moltes Felicitats
Chinese (Cantonese)	□ □ □ □
Chinese (Hokkien)	□ □ □ □
Chinese (Mandarin)	□ □ □ □ [□ □ □ □]
Chinese (Shanghainese)	□ □ □ □

3. Fronteira Linguística e Fronteira Geográfica

Actividade que consciencializa para as noções de fronteira linguística, fronteira geográfica e nacionalidade.

Look at the table. There are countries and nationalities. What languages do think are spoken in each country? Look at the language map and discover the languages.

<i>Country</i>	<i>Nationality</i>
Austria	Austrian
Belgium	Belgian
Cyprus	Cypriot
Czech Republic	Czech
Denmark	Danish
Estonia	Estonian
Finland	Finnish
France	French
Germany	German
Greece	Greek
Holland	Dutch
Hungary	Hungarian
Ireland	Irish
Italy	Italian
Latvia	Latvian
Lithuania	Lithuanian
Luxemburg	Luxembourgian
Malta	Maltese
Poland	Polish
Portugal	Portuguese
Slovakia	Slovak
Slovenia	Slovenian
Spain	Spanish
Sweden	Swedish
United Kingdom	British

Role-play

António is from Portugal, he is portuguese.

People from Portugal are Portuguese.

They may speak

4. Actividade de Intercompreensão (Catalão)

In www.espana.sp

Texto sobre a diversidade linguística de Espanha. Contem referências às regiões espanholas.

- Análise metalinguística;
- Exploração do tema da diversidade. *(requer mapa de apoio)*

España:

¡Explora su Diversidad!

A veces se dice que África empieza en los Pirineos, las montañas en el norte de la Península Ibérica que separan España del resto de Europa. Es verdad que forman un muro tanto físico como psicológico entre los otros países europeos y las regiones de España y Portugal, y por lo tanto tenemos el famoso dicho "España es diferente", el que parece ser muy simple pero en realidad expresa algo que es a veces muy difícil de explicar.

Pero vamos a intentarlo, con la seguridad que nunca podemos hacerle justicia. Comenzaremos con la geografía. Después explicaremos un poco sobre las distintas regiones y las comunidades autónomas de España, y sólo después intentaremos analizar el carácter español. Como siempre, trataremos de evitar el tópico o el estereotipo en nuestra descripción, para no terminar pensando en España únicamente como el país del sol y del flamenco. Es eso, seguramente, pero es mucho más.

España nos sorprende con la variedad geográfica que contiene. Sus montañas se elevan a más de 9.000 pies sobre el mar, pero al mismo tiempo hay mesetas y llanos extensos. Puedes ver estas variaciones en el mapa aquí. La temperatura varía mucho. Hay lugares donde hace un frío intenso y otros donde hace un calor insostenible. Lluve mucho en Galicia (dicen que es muy parecido al oeste de Oregon), pero en el sur llueve muy poco. Las montañas, como los Montes Ibéricos, la Sierra de Guadarrama, y

la Sierra Morena que separa Andalucía de las regiones del norte, siempre han impedido la comunicación entre los pueblos, y posiblemente por eso existen tantas regiones diferentes con tantos contrastes culturales.

Ya sabes algo sobre el País Vasco, Cataluña, Andalucía y Galicia como importantes comunidades autónomas del país. ¿Puedes nombrar los idiomas que se hablan en estas regiones? La diversidad lingüística es sólo uno de los factores que distinguen una región de otra, pero es un factor importante.

En Cataluña la gente habla catalán con mucho orgullo, especialmente ahora después de la supresión de "lenguas secundarias" que ocurrió durante el régimen de Francisco Franco (1939 - 1977). Los catalanes cultivan el arte y la arquitectura (¿conoces la obra de Antonio Gaudí, el famoso arquitecto de la Catedral de la Sagrada Familia ?), y se conocen por la relativa prosperidad de su autonomía. Esto se debe al desarrollo de la industria, la riqueza agrícola, y el activo comercio a través del puerto.

En Valencia hablan una forma del catalán, el valenciano. La zona es famosa por sus naranjas y otras frutas que se han cultivado desde los tiempos de los árabes.

Pasando por Murcia, más al sur de Valencia en la costa mediterránea, se llega a Andalucía, una región más pobre pero muy pintoresca porque es donde más se refleja la influencia árabe en la arquitectura y hasta la forma de hablar de la gente. Es el centro de la música y el baile flamenco. En el pueblo de Jerez de la Frontera, como por toda el área, se hace el excelente vino, el jerez. Nosotros lo llamamos "sherry", que se deriva de la pronunciación inglesa del nombre español.

Pasando por Extremadura, una región seca con un clima casi hostil, vamos más al norte para llegar a Castilla, el corazón del país tanto geográficamente como políticamente. Es aquí donde se

originó el idioma castellano, que nosotros conocemos como el "español". También es un lugar seco, con calor en el verano y un frío sorprendente en el invierno.

En la costa del Mar Cantábrico encontramos el País Vasco, o "Euskadi", como lo llaman los habitantes de allí. Como en Cataluña, el sentimiento separatista es fuerte aquí, y se oye mucho la lengua vasca, o el "euskera", tanto en la calle como en las casas y las escuelas. No se conoce el origen de este idioma, aunque sí se sabe que no tiene base en el latín como el castellano o el catalán. La costa cantábrica es montañosa y el mar mismo es frío y tempestuoso. Es posible que el clima variable de la región haya ayudado a formar el carácter de los vascos: independientes, fuertes, y según algunos, intransigentes. ¿Has oído de la famosa Fiesta de San Fermín de Pamplona? Esta ciudad queda en Navarra, parte de la autonomía vasca. Cada 9 de julio, la gente corre por las calles, perseguida por toros bravos.

Al oeste, por la costa del norte, se pasa por Asturias, conocida por sus minas de carbón. En las montañas de Asturias algunas personas todavía hablan el dialecto "bable", derivado del latín.

Y por fin llegamos a Galicia, donde dicen que "la lluvia es un arte". Es verdad que llueve mucho aquí. ¿Será por eso que el gallego se conoce como una persona melancólica y misteriosa? Tendríamos que decirlo también de los nativos de Oregón, porque compartimos el mismo tipo de clima. Los mariscos de Galicia son famosos en toda Europa, y el vino verde también. El gallego, lengua que se habla en esta parte de España, comparte muchas características con el portugués.

No podemos olvidarnos de las dos ciudades de Marruecos, Ceuta y Melilla, que son oficialmente españolas, ni tampoco de las islas de España. Primero, las Islas Baleares en el Mediterráneo: Mallorca, Menorca, Ibiza y Formentera. Luego hay las Islas Canarias, al lado de la costa de África en el Océano Atlántico.

Ahora, si vas a este mapa, puedes apretar en cada comunidad autónoma en el mapa para saber su nombre, la ciudad capital, y más información.

Con la diversidad lingüística, geográfica, y climática que existe en España, es difícil hablar del "carácter español", como si fuera una sola cosa. Es verdad que el español es generalmente independiente, idealista, y estoico. No sorprende mucho el hecho que el anarquismo haya medrado tan bien en España, porque cada español parece tener una opinión diferente. Pero eso no quiere decir que el español sea un tipo solitario. Todo lo contrario: suele buscar la compañía de familia y amigos tanto para las ocasiones sociales como para hacer negocios. La familia, como ya sabes, es sumamente importante para los españoles, y la "tela social" se compone de muchos hilos familiares entrettejidos.

Otra característica es que los españoles son muy expresivos. Les encanta la buena conversación con amigos mientras comen y beben en una terraza al aire libre, o mientras dan un paseo por las calles de la ciudad. Son espontáneos, y a veces apasionados, en expresar sus ideas o sus sentimientos. Les encanta una buena discusión, lo que nosotros llamamos "argument", y por eso es buena idea tener bastante claras tus ideas sobre la política y la situación contemporánea, porque ite las van a pedir!

5. Diacronia e Sincronia

Actividade que permite explorar a ideia de diacronia e Sociolinguística.
Conceitos: Neologismos; Diacronia; Plasticidade da língua.
Nível : Iniciação, Limiar ou Avançado

Imagine the following conversation between a mother and her daughter in three different time zones:

14th Century

Mom- Oh Dear ! You look so beautiful! Where are you going?

Daughter-

Mom- In what transport are you using?

Daughter-

20th Century

Mom- Oh Dear ! You look so beautiful! Where are you going?

Daughter-

Mom- In what transport are you using?

Daughter-

24th Century

Mom- Oh Dear ! You look so beautiful! Where are you going?

Daughter-

Mom- In what transport are you using?

Daughter-

Compare your dialogues and reflect upon the differences!!!

6. Futebol e Globalização

Look at the Manchester United team.

Actividade que permite explorar a ideia de nacionalidade e o nome.

Nível : Iniciação

What player is missing?



http //: www.manchesterunited.com Maio 2003

Player Names

<u>Fabien Barthez</u>	??????
<u>Laurent Blanc</u>	<u>Wes Brown</u>
<u>Nicky Butt</u>	<u>Roy Carroll</u>
<u>Luke Chadwick</u>	<u>Rio Ferdinand</u>
<u>Diego Forlan</u>	<u>Quinton Fortune</u>
<u>Ryan Giggs</u>	<u>Roy Keane</u>
<u>David May</u>	<u>Gary Neville</u>
<u>Phil Neville</u>	<u>John O'Shea</u>
<u>Ricardo</u>	<u>Paul Scholes</u>
<u>Mikael Silvestre</u>	<u>Ole Gunnar Solskjaer</u>

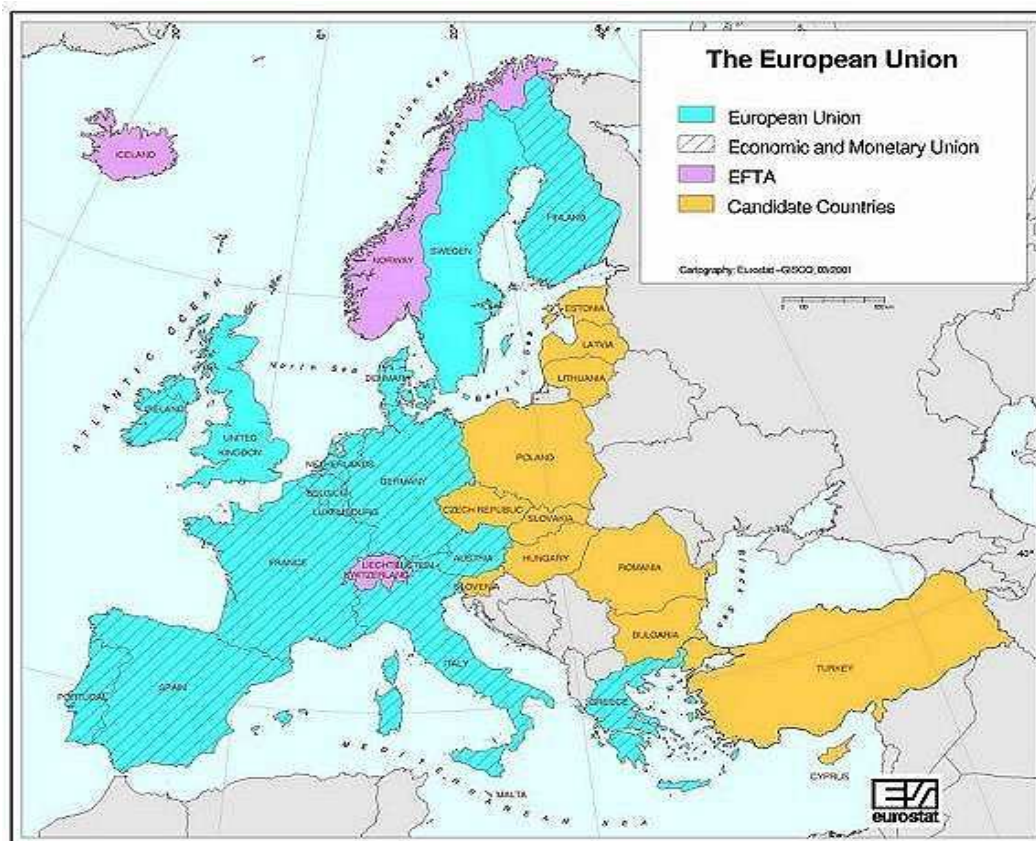
Activity: Look at the players' names. Discuss their country of origin and their probable nationality.

7. Alargamento da União Europeia

Enlargement Process of the European Union

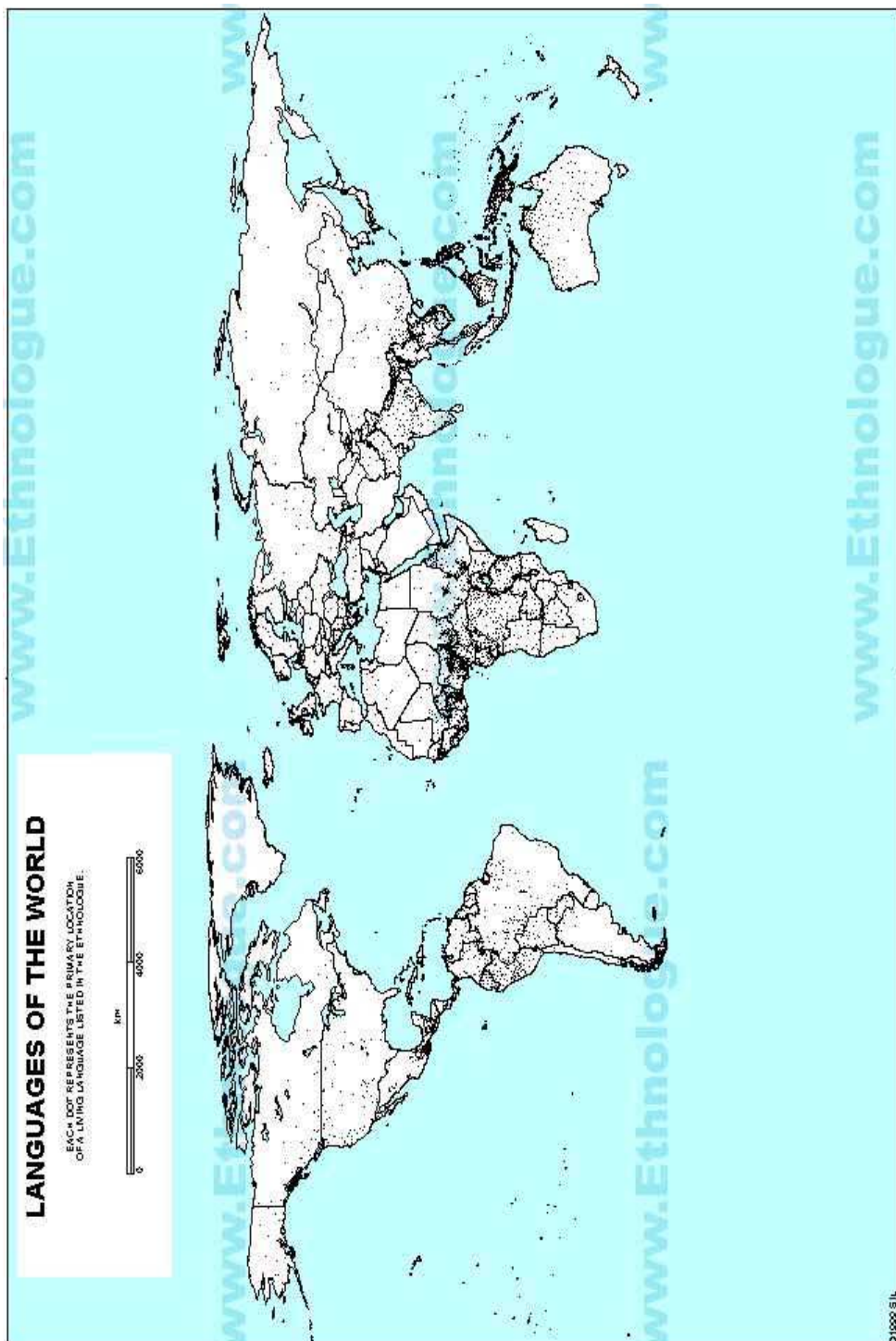
Look at the maps.

- 1- Translate the country names of both maps.
- 2- List the countries that are not yet members of the EU?
- 3- List the 10 most recent members.



Fonte: www.eustudies.org

8. Mapa da Ethnologue “Languages of the World”



9. País, Nacionalidade e Línguas I

<i>Country</i>	<i>Nationality</i>	<i>Language</i>
1.Luxemburg	Luxembourgian	Luxembourgian dialects French German
2.Holland		Dutch / Flemish
3.Germany		German
4.Austria		German Slovenian
5.Belgium		French, Dutch, German romance, French and Flemish dialects
6.Denmark		Danish
7.Spain		Spanish, Basque, Catalan, Galego
8Finland		Finnish, Swedish, sami
9France		French, Occitan,
10.Ireland		English, Irish (gaelic)
11.Italy		Italian , many dialects
12.Portugal		Portuguese
13.United Kingdom		English, Gaelic, welsh
14.Sweden		Swedish
15.Slovakia		Slovak
16.Cyprus		Greek, Turkish
17.Slovenia		Slovenian
18.Estonia		Estonian, russian
19. Hungry		Hungarian, German, Romanian, Croatian
20. Malta		Maltese, English, Italian, German, Spanish, Arab
21.Lituania		Lithuanian , Polish, Russian
22. Poland		Polish
23. Leetonia		Russian
24.Czech Republic		Slovakians, Czech
25.Greece		Greek

10. Nomes e Línguas

The European Union Countries

<i>Country</i>	<i>Name</i>	<i>Language</i>
1.Luxemburg	Francoise	Luxembourgian dialects French German
2.Holland	Theo	Dutch / Flemish
3.Germany	Hans	German
4.Austria	Wolfgang	German Slovenian
5.Belgium	Geraldine	French, Dutch, German romance, French and Flemish dialects
6.Denmark	Laarsen	Danish
7.Spain	Maria del Pilar	Spanish, Basque, Catalan, Galego
8.inland	Kokkola	Finnish, Swedish, sami
9.France	Marie	French, Occitan,
10.Ireland	McDonald	English, Irish (gaelic)
11.Italy	Sofia	Italian , many dialects
12.Portugal	Maria	Portuguese
13.United Kingdom	James	English, Gaelic, welsh
14.Sweden	Victoria	Swedish
15.Slovakia	Milovich	Slovak
16.Cyprus	Ron	Greek, Turkish
17.Slovenia	Ales	Slovenian
18.Estonia	Miko	Estonian, russian
19. Hungry	Lukas	Hungarian, German, Romanian, Croatian
20. Malta	Lucia	Maltese, English, Italian, German, Spanish, Arab
21.Lituania	Yian	Lithuanian , Polish, Russian
22. Poland	Yedic	Polish
23. Leetonia	Jon	Russian
24.Czech Republic	Tischa	Slovakian, Czech
25.Greece	Andreas	Greek

11. País, Nacionalidade e Línguas II

The European Union countries *Os países da União Europeia*

<i>Country</i>	<i>País</i>	<i>Língua /s</i>
1.Luxemburg		
2.Holland		
3.Germany		
4.Austria		
5.Belgium		
6.Denmark		
7.Spain		
8.Finland		
9.France		
10.Ireland		
11.Italy		
12.Portugal		
13.United Kingdom		
14.Sweden		
15.Slovakia		
16.Cyprus		
17.Slovenia		
18.Estonia		
19. Hungary		
20. Malta		
21.Lithuania		
22. Poland		
23. Latvia		
24.Czech Republic		
25.Greece		

12. Famílias de Línguas - Ficha de Apoio

Afro-Asiatic (372)	<u>Geelvink Bay</u> (33)	<u>Oto-Manguean</u> (172)
Alacalufan (2)	<u>Guahiban</u> (5)	<u>Paezan</u> (1)
Algic (40)	<u>Gulf</u> (4)	<u>Panoan</u> (30)
Altaic (65)	<u>Harakmbet</u> (2)	<u>Peba-Yaguan</u> (2)
Amto-Musan (2)	<u>Hmong-Mien</u> (32)	<u>Penutian</u> (33)
Andamanese (13)	<u>Hokan</u> (28)	<u>Pidgin</u> (17)
Arauan (8)	<u>Huavean</u> (4)	<u>Quechuan</u> (46)
Araucanian (2)	<u>Indo-European</u>	<u>Salishan</u> (27)
Arawakan (60)	<u>(443)</u>	<u>Salivan</u> (2)
Artificial language (3)	<u>Iroquoian</u> (10)	<u>Sepik-Ramu</u> (104)
Arutani-Sape (2)	<u>Japanese</u> (12)	<u>Sign language</u> (2)
Australian (258)	<u>Jivaroan</u> (4)	<u>Sino-Tibetan</u> (365)
Austro-Asiatic (168)	<u>Katukinan</u> (3)	<u>Siouan</u> (17)
Austronesian (1262)	<u>Keres</u> (2)	<u>Sko</u> (7)
Aymaran (3)	<u>Khoisan</u> (29)	<u>South Caucasian</u> (5)
Barbacoan (7)	<u>Kiowa Tanoan</u> (6)	<u>Subtiaba-Tlapanec</u> (4)
Basque (3)	<u>Kwomtari-Baibai</u> (6)	<u>Tacanan</u> (6)
Bayono-Awbono (2)	<u>Language Isolate</u> (30)	<u>Tai-Kadai</u> (70)
Caddoan (5)	<u>Left May</u> (7)	<u>Torricelli</u> (48)
Cahuapanan (2)	<u>Lower Mamberamo</u> (2)	<u>Totonacan</u> (11)
Cant (1)	<u>Lule-Vilela</u> (1)	<u>Trans-New Guinea</u> (552)
Carib (29)	<u>Macro-Ge</u> (32)	<u>Tucanoan</u> (25)
Chapacura-Wanham (5)	<u>Maku</u> (6)	<u>Tupi</u> (70)
Chibchan (22)	<u>Mascoian</u> (5)	<u>Unclassified</u> (96)
Chimakuan (1)	<u>Mataco-Guaicuru</u> (11)	<u>Uralic</u> (38)
Choco (10)	<u>Mayan</u> (69)	<u>Uru-Chipaya</u> (2)
Chon (2)	<u>Misumalpan</u> (4)	<u>Uto-Aztecan</u> (62)
Chukotko-	<u>Mixe-Zoque</u> (16)	<u>Wakashan</u> (5)
Kamchatkan (5)	<u>Mixed Language</u> (8)	<u>West Papuan</u> (26)
Chumash (7)	<u>Mosetenan</u> (1)	<u>Witotoan</u> (6)
Coahuiltecan (1)	<u>Mura</u> (1)	<u>Yanomam</u> (4)
Creole (81)	<u>Muskogean</u> (6)	<u>Yenisei Ostyak</u> (2)
Deaf sign language (114)	<u>Na-Dene</u> (47)	<u>Yukaghir</u> (2)
Dravidian (75)	<u>Nambiquaran</u> (5)	<u>Yuki</u> (2)
East Bird's Head (3)	<u>Niger-Congo</u> (1489)	<u>Zamucoan</u> (2)
East Papuan (36)	<u>Nilo-Saharan</u> (199)	<u>Zaparoan</u>
Eskimo-Aleut (11)	<u>North Caucasian</u> (34)	

13. Jogo Países de Nacionalidades da União Europeia

Activity: *countries and nationalities*

Make cards with the countries and nationalities. Use different colours for nationalities and for countries.

Game 1- Match the nationality and the country card.(1 player)

Game 2- Divide the country cards and place them in front of each player. Then pass the nationality card facing down on the table. Each turn the players pick up the cards and try to match them to their countries. Each player receives the same number of nationality cards as those placed down. The player who manages to match all his/her cars wins. (3 players or more)

<i>Country</i>	<i>Nationality</i>
Luxemburg	Luxembourgian
Ireland	Irish
Italy	Italian
Portugal	Portuguese
United Kingdom	British
Sweden	Swedish
Slovakia	Slovak
Cyprus	Cypriot
Slovenia	Slovenian
Estonia	Estonian
Hungary	Hungarian
Holland	Dutch
Malta	Maltese
Lithuania	Lithuanian
Poland	Polish
Latvia	Latvian
Czech Republic	Czech
Greece	Greek
Germany	German
Austria	Austrian
Belgium	Belgian
Denmark	Danish
Spain	Spanish
Finland	Finnish
France	French

Cartões dos Países e Nacionalidades (recortar)

Estonia	Estonian
Italy	Portugal
Luxemburg	United Kingdom
Cyprus	Slovenia
Germany	Slovakia
Sweden	Austria
Ireland	Belgium
Spain	Holland
France	Hungary
Malta	Denmark

Finland	Lithuania
Poland	Greece
Latvia	Czech Republic
Italian	Portuguese
Luxembourgian	British
Cypriot	Slovenian
German	Slovakian
Swedish	Austrian
Irish	Belgian
Spanish	Dutch

French	Hungarian
Maltese	Danish
Finnish	Lithuanian
Polish	Greek
Latvian	Czech

14. O Alfabeto Cirílico

La tabla inferior muestra los principales alfabetos eslavos actuales. (Castelhano)

Tabla comparativa de los alfabetos cirílicos actuales													
Val. fon.	Cirílico	Ruso	Búlgaro	Serbio	Ucraniano	Rumano antiguo	Val. fon.	Cirílico	Ruso	Búlgaro	Serbio	Ucraniano	Rumano antiguo
a	А	А	А	А	А	А	ty	Ѧ			Ѧ	У	Ѧ or
b	Б	Б	Б	Б	Б	Б	(u) or	Ѧ	У	У	У	У	Ѧ or
v	В	В	В	В	В	В	f	Ѧ	Ѧ	Ѧ	Ѧ	Ѧ	Ѧ
g	Г	Г	Г	Г	Г(Т)	Г	kh	Х	Х	Х	Х	Х	Х
d	Д	Д	Д	Д	Д	Д	ts	Ч	Ч	Ч	Ч	Ч	Ч
ye	Е	Е	Е	Е	Е(Є)	Е	ch	Ч	Ч	Ч	Ч	Ч	Ч
zh	Ж	Ж	Ж	Ж	Ж	Ж	sh	Ш	Ш	Ш	Ш	Ш	Ш
z	З	З	З	З	З	З	shch	Щ	Щ	Щ		Щ	Щ
i	И	И	И	И	И	И	mate	Ъ	Ъ	Ъ	Ъ		Ъ
l	І	І	І	І	І(Ї)	І(Ї)	y	Ї	Ї				Ї
y	Й	Й	Й	Й	Й	Й	mate	Ь	Ь	Ь	Ь	Ь	Ь
k	К	К	К	К	К	К	ye	Ѧ	Ѧ	Ѧ			Ѧ
l	Л	Л	Л	Л	Л	Л	e	Ѧ	Ѧ				(ІЕ)
m	М	М	М	М	М	М	yu	Ю	Ю	Ю	Ю		Ю
n	Н	Н	Н	Н	Н	Н	ya	Я	Я	Я	Я		Я
o	О	О	О	О	О	О(Ѧ)	ph	Ѧ	Ѧ				Ѧ(Ѧ)
p	П	П	П	П	П	П	y	Ѧ	Ѧ				Ѧ
r	Р	Р	Р	Р	Р	Р	u	Ѧ		Х			Ѧ
s	С	С	С	С	С	С	u	Ѧ		ІХ			Ѧ
t	Т	Т	Т	Т	Т	Т							Ѧ

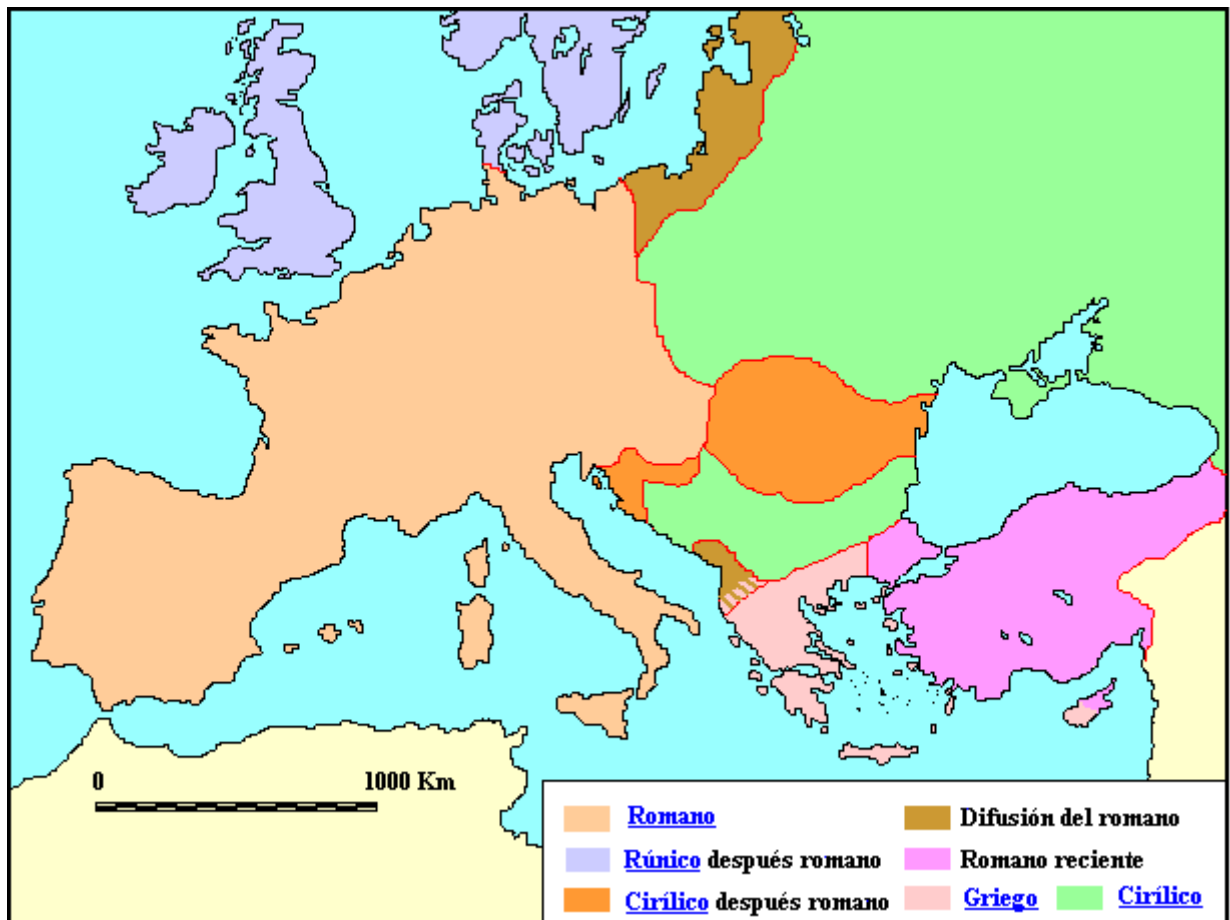
Actividade: Reescreve as letras do alfabeto cirílico!

(b)Б.....

(v)В.....

(p)П.....

15. Lo alfabeto latino y lo alfabeto romano!

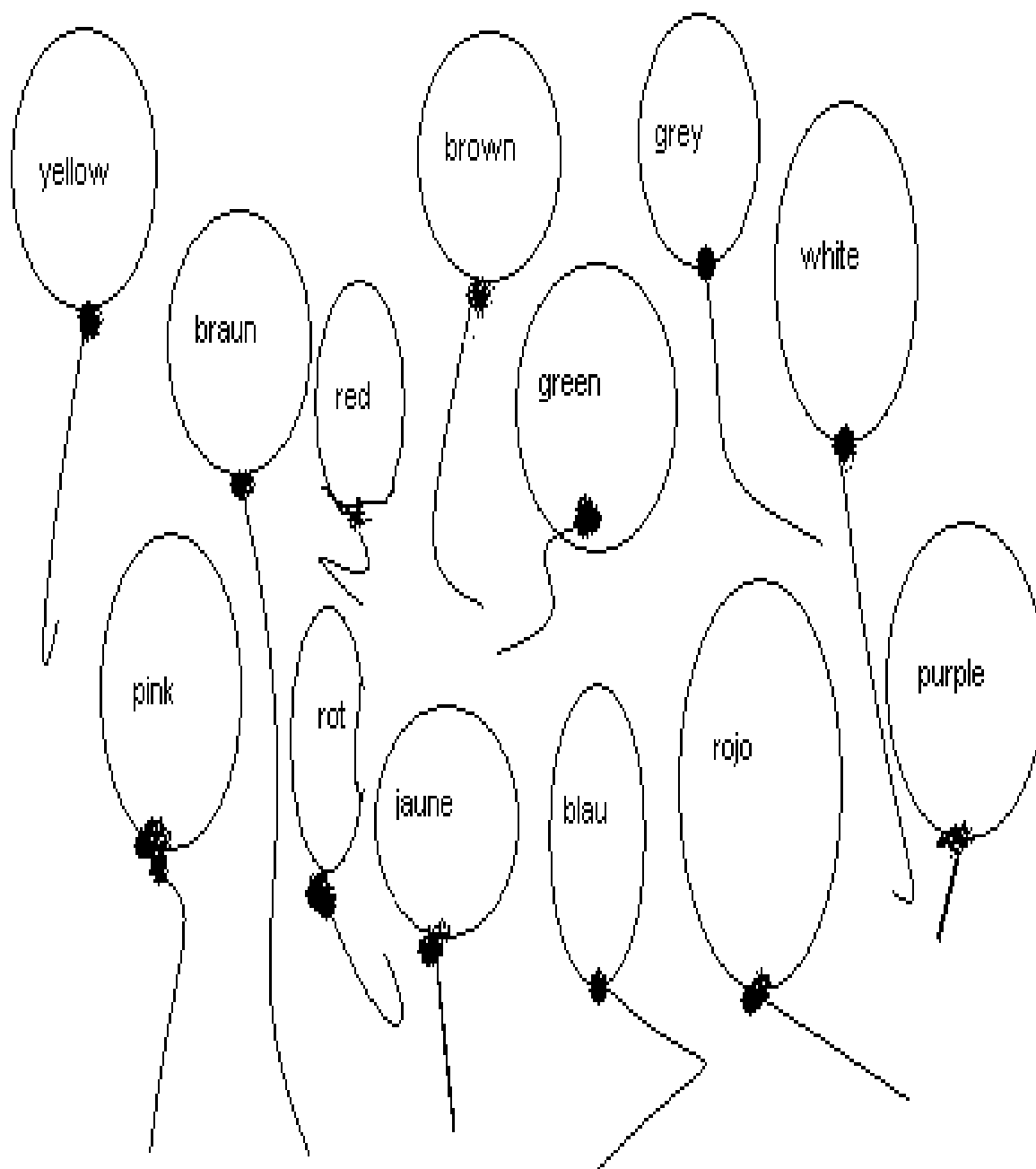


Mientras (enquanto) que los rusos, ucranianos, búlgaros y servios aceptaron el alfabeto cirílico con el cristianismo ortodoxo, los eslovenos, croatas, checos y eslovacos aceptaron el alfabeto romano que venía con el cristianismo latino. (Castellano)

Actividad: Considerando lo que has aprendido en la clase de Historia sobre los Romanos, analiza el mapa y intenta coméndelo.

16. As cores do mundo

☺ Pinta apenas os balões com cores escritas em outras línguas diferentes do inglês!



17. The European Union!



The Austrian flag is and
In Austria people speak german.



The Belgian flag is , and
In Belgium people speak French, German and Dutch.



The Cypriot flag is, and
In Cyprus people speak and



The Italian flag is , and
In Italy people



The Latvian flag is and
In Latvia people speak.....



The Lithuanian flag is , and
In Lithuania people speak.....



The Czech flag is , and
In the Czech Republic people
.....



The Danish flag is..... and In Denmark people speak



The Estonian flag is, and In Estonia people



The Luxembourgian flag is, and In Luxembourg people speak



The Finnish flag is and In Finland people speak Sami People speak Sami.



The Maltese flag is and In Malta people speak English and Maltese.



The Dutch flag is, and In Holland people speak



The French flag is, and



The German flag is....., and



The Portuguese flag is, and The Portuguese



The Slovakian flag is, and
..... .



The Slovenian flag is, and
..... . The Slovenians speak,



The Polish flag is and The
Polish speak



The Greek flag is....., and
..... . The Greek speak



The Hungarian flag is....., and
..... .



The Irish flag is....., and
..... . The Irish people speak Irish and



The Spanish flag is....., and
..... .



The Swedish flag is..... and Sami
People speak Sami and the Swedish people speak



The British flag is.....,
..... and

18. Cores do Mundo II

☺ Discover the colours!

1-My flag is, and I am Irish!



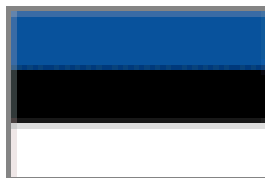
2-My flag is.....and I am Greek!



3-My flag is red and I am



4-My flag is black, white and I am Estonian!



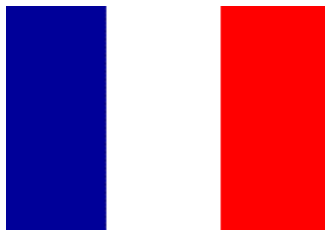
19. Cores do Mundo III

☺ Discover the country!

1-My flag is black, red and I am



2-My flag is....., and
I am



3-My flag is red and I am



4-My flag is black, red and I am



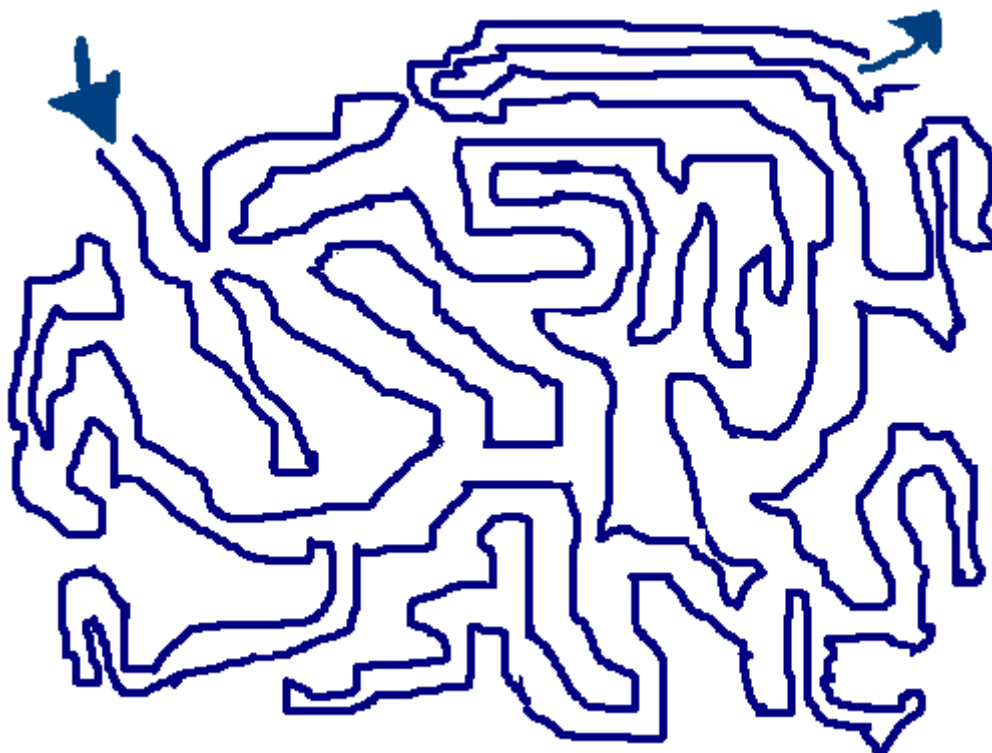
20. O Povo Sami

O povo Sami vive numa vasta região situada entre Rússia, Noruega, Suécia e Finlândia. Este povo indígena passou duras privações e dificuldades! Falam sami, uma língua que já foi proibida! Hoje, os meninos que pertencem a este povo rural já podem falar sem vergonha a sua língua.

Este povo é pacífico, calmo e bondoso. Nunca participaram em nenhuma guerra, para o povo Sami, o único caminho dos povos deve ser o caminho da PAZ.



PEACE



21. Os números nas outras Línguas

☺ **Descobre os números em inglês perdidos no meio dos números de outras línguas!! Circula-os!**

Nav set one trois dous two
due unu een te sei three
vier four quatre
zeven twee déka dek
diez five sju cinq six
sju huit seven
patru sette ni
eight fire
da báttor ocho opt nine
tio zehn zes sedm
sedum isim tien
nege ten tría sechs ikk
haft dah hasht
nau osum

22. Números em Norueguês

☺ O Norueguês é uma língua da mesma família do Inglês. São línguas diferentes, mas como as pessoas da mesma família são um pouquinho parecidas! Consegues compreender os números em Norueguês?

En	tre	sju	to
fire	fem	seks	
ate	ni	ti	

Number	English	Norwegian
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7	seven	sju
8		
9		
10		

23. Actividade de Pesquisa I

😊 **Circle the correct number!**

1-How many members are a part of the European Union?

Twelve Twenty-five fifty

2-How many languages are spoken in the world?

Two hundred Twenty-six six thousand

3-How many colours has the italian flag got?

three four two

4-The European Union flag has got.....stars.

fifteen twelve twenty-five

5-How many countries are a part of the United Kingdom?

three four two

6-How many European Countries are islands?

fifteen three twenty-five

7-How many colours has the greek flag got?

three four two

8-How many letters has the capital of Sweden got? Stockholm

ten twelve nine

How many?

fifty languages + two languages

How many languages?

Twenty countries + three countries

How many countries?

Sixty words + seven words

How many words?

Four continents + one continent

How many continents?

Fifty books + two books

How many books?

Forty lessons + two lessons

How many lessons?

25. A Bandeira da União Europeia



This flag is the flag of the European Union. It has gotstars.

Depois de Maio de 2005, a União Europeia terá oficialmente 25 países. Cada país tem a sua bandeira, símbolo nacional de cada membro. Admira-as e elege a mais bonita, reproduzindo-a neste espaço:

26. Estados Membros antes do Alargamento de 2005

The flags of the 15 members of the European Union before the enlargement



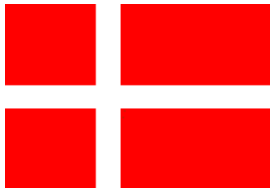
Austria
(Vienna)



Belgium
(Brussels)



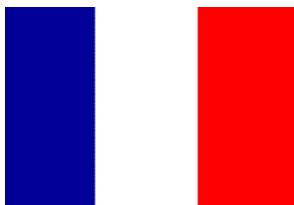
Demark
(Copenhagen)



Finland
(Helsinki)



France (Paris)



Germany
(Berlin)



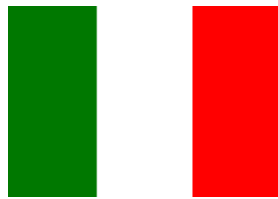
Greek
(Athens)



Ireland
(Dublin)



Italy(Rome)



Luxembourg
(Luxembourg)



Netherlands
(Armsterdam)



Portugal(Lisbon)



Spain
(Madrid)



Sweden
(Stockholm)

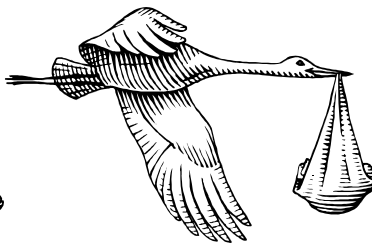
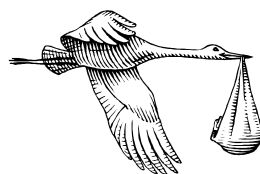
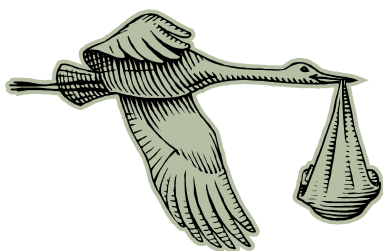


United Kingdom
(London)

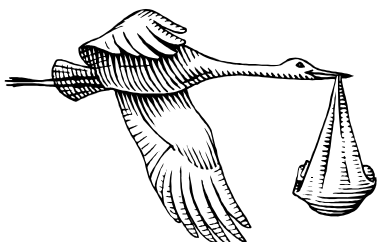
27. Alargamento de May 2005

MAY, 2005 10 more MEMBERS

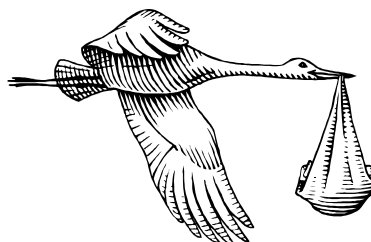
Write the name of the new members of our European Union family...



Welcome!



Bienvenu !



28. Inglês – *Lingua Franca*

*The European Union Countries and the languages they speak
Although English is spoken in a minority of states in Europe, it is one of the most spoken languages in the European Union. Discuss why this is true.*

<i>Country</i>	<i>Language</i>
1.Luxemburg	Luxembourgian dialects French German
2.Holland	Dutch / Flemish
3.Germany	German
4.Austria	German Slovenian
5.Belgium	French, Dutch, German romance, French and Flemish dialects
6.Denmark	Danish
7.Spain	Spanish, Basque, Catalan, Galego
8.inland	Finnish, Swedish, sami
9.France	French, Occitan,
10.Ireland	English, Irish (gaelic)
11.Italy	Italian , many dialects
12.Portugal	Portuguese
13.United Kingdom	English, Gaelic, welsh
14.Sweden	Swedish
15.Slovakia	Slovak
16.Cyprus	Greek, Turkish
17.Slovenia	Slovenian
18.Estonia	Estonian, russian
19. Hungry	Hungarian, German, Romanian, Croatian
20. Malta	Maltese, English, Italian, German, Spanish, Arab
21.Lituania	Lithuanian , Polish, Russian
22. Poland	Polish
23. Leetonia	Russian
24.Czech Republic	Slovakian, Czech
25.Greece	Greek

29. Eu sou Europeu

I am from Europe. I am European.

Country	Neighbouring Countries	Capital	Colours of Flag
Austria		Viena	
Belgium			
Cyprus			
Czech Republic			
Denmark			
Estonia			
Finland			
France			
Germany			
Greece			
Holland			
Hungary			
Ireland			
Italy			
Latvia			
Lithuania			
Luxembourg			
Malta			
Poland			
Portugal			
Slovakia			
Slovenia			
Spain			
Sweden			
United Kingdom			

30. Família Indo-Europeia das Línguas

Área de Projecto 5ºF- Junho 2005

Actividade: Com as seguintes línguas da Família Indo-Europeia, constrói uma árvore assinalando cada um dos ramos.

Línguas Indo-Europeias*

Línguas Celtas -Galês : Irlandês: Escocês : Bretão

**Línguas Germânicas- Inglês :Holandês : Flamengo : Frísio :
Afrikaans
Alemão : Yiddish : Dinamarquês : Sueco : Norueguês
:Islandês**

**Línguas Românicas (Latim)-Italiano : Sardino : Francês :
Provençal : Catalão Espanhol : Ladino : Galego : Português :
Romeno : Moldavo**

**Línguas Eslavas -Russo : Bielorusso: Ucrainiano : Polaco :
Checo : Eslovaco : Esloveno : Croata : Búlgaro : Macedónio :
Bósnio**

Línguas Baltica Lituaniano : Letão

Línguas Helénicas Grego Moderno

**Línguas do Ramo Indico Hindi : Urdu : Nepali : Bengali :
Assamese : Oriya : Kashmiri : Punjabi : Sindhi : Marathi :
Gujarati : Bhili : Lahnda : Maithili : Magahi: Konkani :
Sinhalese : Maldivian : Romany**

e ainda...

**Iranian Branch Farsi : Kurdish : Pashto : Baluchi : Ossetian :
Tadzhik**

Anatolian Branch: Armenian

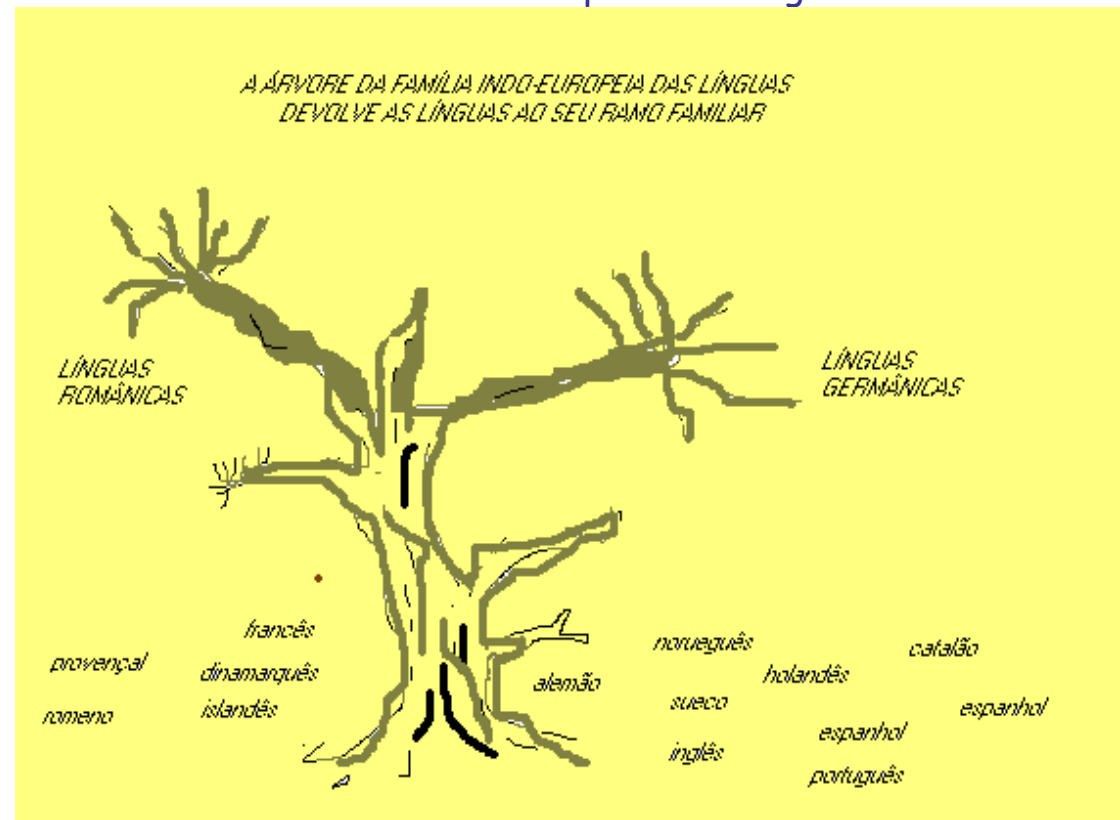
Tokharian Branch

Thracian Branch

*Existem outras línguas que pertencem ou pertenciam a esta Família de Línguas, referimos, aqui, apenas as principais.

31. Família Indo-Europeia das Línguas II

Família Indo-Europeia das Línguas



Línguas Românicas	Línguas Germânicas

32. Línguas Germânicas

Nas línguas germânicas o verbo ser e estar é o mesmo.

Assim, o verbo to be pode ter o significado de **ser** ou **estar**.

Lê com atenção as seguintes frases e tenta descobrir se estás perante o verbo ser ou o verbo estar.

1-She is Slovenian . **SER**

2-Pilar is from Spain.

3-Jonh is in London.

4-We are Portuguese.

5-They are in Lisbon.

6-I am Portuguese.

7-He are from Italy.

8-They are in Hungary.

9- Miko is not Italian.

10-Ron is from England.

33. Línguas Germânicas II

O verbo **to be**

I am
You are
He is
She is
It is
We are
You are
They are

the verb to be (ser ou estar)

- 1-Shefrom Finland. She Finnish.
- 2-The girls.....from Sweden. They Swedish.
- 3-They from Portugal. They Portuguese.
- 4-Pacofrom Spain. HeSpanish.
- 5-Thomasfrom England. HeEnglish.
- 6-Zolafrom Slovenia. SheSlovenian.
- 7-The man.....from Italy. He Italian.
- 8-Wefrom Belgium. WeBelgian.
- 9-She from Ukraine. She Ukrainian.
- 10-Mark and Lucyfrom Estonia. They..... Estonian.

34. Línguas e Nacionalidades

<u>Country</u>	<u>Nationality</u>
----------------	--------------------

Portugal	
----------	--

England	
---------	--

France	
--------	--

Germany	
---------	--

Spain	
-------	--

Italy	
-------	--

Ireland	Scotland	France	England	Spain
Italy	Estonia	Slovenia	Belgium	Holland

- 1-The Estonians live in
- 2-The Irish are from
- 3-People inlove pizza.
- 4- People in speak Dutch.
- 5-Men in wear kilts.
- 6-The Belgians live in
- 7-People in eat a lot of cheese.
- 8-London is the capital of
- 9-Paris is the capital of
- 10-Slovenians come from

Os Caderninhos das Línguas

Os Caderninhos das Línguas são pequenos blocos com dimensões aproximadas de 10 cm x 7 cm, contendo cerca de 10 a 12 folhas (20 a 24 páginas). Estes cadernos foram elaborados pelos alunos e foram utilizados para registar a opinião dos alunos sobre as actividades que iam sendo desenvolvidas ao longo do ano lectivo no âmbito do Projecto de Intervenção deste trabalho de investigação.

Nestes cadernos é nosso objectivo compreender que cultura linguística os alunos possuem e se evidenciam gosto na sua aprendizagem. Assim, decidimos tomar como unidade de análise dessa cultura linguística a expressão, ou a unidade de discurso que evidencie marcas que consubstanciem as dimensões afectiva, cognitiva ou comportamental da *cultura linguística*. Assim, e conforme se estipula no convenção de transcrição dos respectivos cadernos, decidimos apresentar a vermelho a dimensão afectiva, a azul a dimensão cognitiva e a amarelo a dimensão comportamental.

1. Convenções e notas de transcrição dos registos escritos

- O texto é fiel ao original, foram transcritos erros ortográficos e/ou gralhas;
- As ilustrações não são reproduzidas, constando apenas indicação das mesmas;
- A linha contínua indica mudança de página;
- O texto em itálico corresponde a um registo a lápis;
- Unidade de discurso escrita a vermelho quando evidencie a dimensão afectiva da *cultura linguística*;
- Unidade de discurso escrita a amarelo quando evidencie a dimensão comportamental da *cultura linguística*;
- Unidade de discurso escrita a azul quando evidencie a dimensão cognitiva da *cultura linguística*;

2. Transcrições dos Caderninhos das Línguas

2.1. Adriana

O meu caderninho das línguas

(contém ilustração de uma árvore)

Ano lectivo 2004/2005

Adriana 5º F nº1

25-11-04

A Língua Inglesa é a mais internacional.

28-04-05

O que eu acho sobre as línguas é que **eu estou a aprender muitas coisas sobre os 25 países** porque **eu não sabia muitas coisas sobre os países** mas **agora já estou a saber mais sobre os países.**

05-05-05

Eu já descobri que se fala 6000 línguas no Mundo e que as línguas oficiais em cada países são várias línguas num só país por exemplo: Portugal tem três línguas.

19-05-05

Eu hoje aprendi muitas línguas que eu não sabia mas agora já sei através desta aula de A. De Projecto.

24-05.005

Brithis

My name is Adriana.

I am from Portugal.

I speak Portuguese.

24-05.005

Eu gostei da aula que tive agora à pouco porque aprendia fala mais o menos a língua espanhola e francês isto foi que eu achei.

25-05.005

Eu aprendi que os portugueses Espanhois e outros saíram do seu país para darem a conhecer as sua língua aos outros países. E eu tenho curiosidade a aprender o espanhol.

01-06.2005

Que cores associeis as línguas

Românicas – *vermelho, porque a cor dos cruzados é vermelha* (lápis)

Eslavas- *branco, porque o branco é uma cor fria e os países eslavos são frios.* (lápis)

Germânicas – *azul, porque é uma das cores da bandeira da Finlândia e o Finlandês é uma língua german-*(lápis)

nica

02-6-05

Eu gostei e muito desta aula.

08-6-05

生日 | 快乐 (Parabéns)

Cumpleaños feliz Cumpleaños feliz

Te deseamos ...te deseamos todos
cumpleaños feliz.

Eu achei muito divertido ter aqui o Carlos que é espanhol e ter aprendido muitas palavras em espanhol.

2.2. Ana Cláudia

O MEU CADERNINHO DAS LÍNGUAS

Ana Cláudia
5ºF N:2
Ano Lectivo
2004/2005

Jutdlime pivdluarit ukiortame pivdluaritlo! – Feliz Natal e bom ano Novo!
Aprender muitas línguas, é bom. – 24/01/05

Gosto e quero aprender mais. – 25/01/05

27/01/05- **O trabalho das línguas é muito importante.**

01/02/05- **Agora percebi que há muitas línguas importantes.**

27/02/05- **As línguas para as pessoas são muito importantes.**

05/04/05- **As professoras de área de projecto dão-nos muitos mapas e apontamentos.**

21/04/05- **Eu gosto muito do trabalho que estamos a desenvolver, aprendi a localizar alguns países e conheci melhor o mundo.**

05/05/05- Hoje eu e as minhas colegas **fomos colar cartazes às portas de todas as salas**, depois fomos

para a sala de aula.

As storas de Área de Projecto, **mostraram-nos mapas, disseram-nos, línguas faladas na França, Luxemburgo, Espanha, ...**

Foi muito interessante aprender, muito mais.

Agora já sei algumas coisas, que ainda não sabia!

My name is Ana.

I am from England.

I speak English.(lápiz)

24/05/05- **Eu gostei da aula, porque aprendi a dizer coisas que não sabia como por exemplo aprendi a dizer niña em Espanhol que significa menina e niño que significa menino. E também gostei da apresentação.**

25/06/05- Hoje a professora de Área de Projecto esteve a explicar coisas sobre a América do Sul, América do Norte, a China e outras coisas. Eu gostei muito. Também gostava de aprender, mais porque quando a professora em cada aula explicava mais coisas eu fico a perceber

melhor.

Que cores associas as línguas

Românicas – *vermelho* (lápiz)

Eslavas- *amarelo*(lápiz)

Germânicas – *verde*(lápiz)

Porquê? –

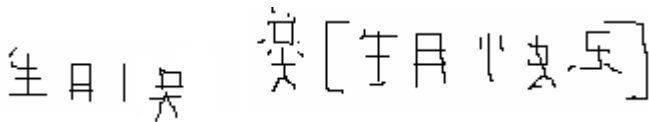
Porque são as cores mais associadas para nós. Porque é a core de Portugal.
(lápiz)

02/05/05- **Eu gostei desta aula**, porque **eu aprendi as línguas do ramo celta que não sabia e gostei de aprender.**

Também falámos das línguas germânicas, românicas, etc.

Também tivemos a organizar as cores para os ramos das árvores.

Cinese (Mandrin)- 08/06/05



(Parabéns)

Cumpleaños feliz , cumpleaños feliz , te deseamos Ilda te deseamos todos cumpleaños feliz.

Gostei muito desta aula, porque **aprendi muitas palavras em Espanhol.**
Mas também havia palavras difíceis, mas gostei.

09/06/05- **Eu hoje aprendi a falar Russo.** Veio cá uma menina que se chamava Anastasia e **ensinou-nos muitas coisas.**

Aprendi a dizer o alfabeto. Também estivemos a perguntar o nome e a responder gostei muito. Eu não sabia que havia assim línguas tão esquisitas mas eu gostei muito.

2.3. Ana Margarida

O meu caderninho das línguas

Ana Margarida 5ºF Nº4

Ano lectivo 2004/5

Idah Saidan Wa Sanabr Jadidah – Feliz Natal e bom ano novo.

21-4-05

Eu gosto muito de termos a dar esta matéria, pois fiquei a saber mais onde aprendi ou se localiza maior parte dos países.

A D.T. deu-nos uma ficha sobre os números para **nós tentarmos descobrir em Norueguês os números, foi bué fixe eu adorei.** A D.T. também nos tem dado mapas e nós temos de por a capital, o país e os países vizinhos no caderno tem sido muito divertido.

Tem-nos explicado como as línguas surgiram, coisas sobre o latim e outras coisas.

05-05-05

Agora tenho andado a aprender que não se deve descriminar as outras pessoas por falarem outras línguas, que devemos aprender o inglês para que se formos a outros países falarmos com as pessoas, o inglês e uma lingua franca por ser falada em todo o mundo.

19-05-05

Até aqui tenho andado a aprender coisas sobre o caló a língua dos ciganos

Caló não é uma língua muito falada, nem os ciganos têm direito de a aprender na escola onde andam, são os país que os ensinam em casa.

Temos andado a dizer que país gostávamos de aprender mais sobre ele e a língua que gostávamos de aprender.

24-05-05

Roleplay

My name is Márcia

I am from América

I speak English

Tive a ver uma apresentação sobre as diferentes línguas do mundo.

Eu achei divertido, aprendemos algumas palavras noutras línguas que não conhecíamos.

25-05-05

Hoje aprendi por onde é que os portugueses passaram quando andavam na época da conquista e as línguas que deichavam

Também vi quantas línguas oficiais havia em algumas terras.

Que cores associas as línguas Românicas – vermelho porque os **cruzados Romanos usavam os equipamentos vermelhos.**

Germânicas -
E porquê?

2-06-05

Tivemos a decidir as cores para por nas árvore das línguas.

Vimos quantas línguas existem no Ramo Românico, Ramo Germânico, etc...

8-06-05

- Parabéns em chinês (shanghainês)

Cumpleaños feliz, cumpleaños feliz, te deseamos Ana te deseamos todos cumpleaños feliz.

Hoje a stora Ilda trouxe-nos um menino espanhol. Esse menino chama-se Carlos, **ele teve a dar-nos uma aula de espanhol foi divertido.**

Eu gostei muito.

9-06-05

A D.T. hoje trouxe-nos cá uma menina que é da Ucrânia e fala Russo.

Tivemos a apender o alfabeto em Russo e a perguntar como te chamas.

2.4. Bruno

Caderno das línguas

Bruno 5 F

A 6000 linguas no mundo.

Eu achei que foi fixe esta aula.

Eu gostei de aprender a perguntar aos meus colegas.

Eu acho co inglês e fixe de aprender

Eu aprendi mais coisas sobre as línguas

My name is Bruno

I am from Vagueira

I speak Portuguese e Ingles

eu achei que foi uma aula boa e aprendi mais coisas

que cores associas as línguas

Românicas – *A cor vermelha* (material ilegível) (lápis)

Eslavas- *Amarelo*

Germânicas- *verde*

Bosnian Sretan (material ilegível)

Cumpleaños feliz, compleamos feliz

А Б В Г Д Е Ё Ж З

И Й К Л М Н О П Р С Т Ф Х Ц Ч Ш Щ Ъ Ы Ь*

(cac tihá zo vute? Minha zovur

2.5. Cláudio

CADERNO DAS LINGUAS

(contém ilustração da Península Ibérica e França)

Línguas Românicas e Línguas Germânicas

Há 6000 línguas no mundo

Gostei de aprender que á 6000 línguas 05-05-05

Gostei de aprender o inglês 19-05-05

Role Play

My name is John

I am from american

I speak

Aprendemos que Portugal deu a língua ao Brazil 25-05-05 Gostei muito.

Que cores associas as línguas

Românicas – *vermelho*, **porque as cruzadas é vermelho**(lápis)

Eslavas- **branco porque os países são frios**(lápiz)

Germânicas-azul porque e a cor da bandeira da finlândia 1-06-05

**Gostei muito desta aula mas achei um bocado seca.
Quero aprender Catalan**

Cumpleaños feliz Cumpleaños feliz

The deseamos Cláudio...the deseamos todos
Cumpleaños feliz.

Achmo fix que di o nome com the amas – 08-06-05

O Meu Caderninho das Línguas

(capa decorada com cores)

Catarina J. nº7 5ºF

2004/2005

O inglês não é uma disciplina que eu adoro, mas é interessante aprender línguas.

Sawadee pee Mai

Eu acho que descobri muitas coisas em Área de Projecto.

Sensibilização à diversidade linguística na aula de área de Projecto.

Gostei de aprender que existe a língua para o cigano Península Ibérica, o “calo”.

E fiquei a saber que havia línguas no mundo. Fiquei a saber também que as línguas têm

vias de extensão.

My name is Anne
O am from Italy
I speak Italian

Gostei de aprender algumas palavras (a ou) noutras línguas aprendi países que não conhecia

aprendi que a língua românica é a língua influenciada pelo latim.

Gostei de aprender que na Amarica do Norte também se falava espanhol.

Gostei Também de aprender espanhol e gostva de aprender mais

Que cores associas as línguas?

Românicas- *vermelho*(lápiz)

Eslavas- *amarelo*(lápiz)

Germânicas- *verde*(lápiz)

Porquê?

Porque são as cores mais associadas (lápiz)

Eu gostei da aula porque aprendi muitas coisas que não sabia

Happy Birthday

Catalan- Per molts anys

Bom Aniversari

Moltes Felicitats (parabéns)

Cumpleaños feliz, cumpleaños feliz te desamos todos cumpleaños feliz

Gostei da aula de hoje porque aprendi muitas coisas em español

O nosso alfabeto é o latino

А Б В Г Д Е Ё Ж З И Й К Л М Н О П Р С Т Ф Х Ц Ч Ш Щ Ъ Ы Ь*

*faz o som mais forte

*faz o som mais forte

Э Ю Я

33 letras do alfabeto russo

Как тебя зовут?

(como te chamas?)

Меня зовут

Eu chamo-me

2.6. Carlos Marques

O meu Caderninho das Línguas

Ano lectivo 2004/5

Carlos Marques 5ºF n.6

Inglês é a língua mais falada internacionalmente.

Eu acho que as aulas de Área de Projecto são muito giras e instrutivas.
21/04/05

Com as aulas de Área de Projecto viajamos um pouco pelo mundo e conhecemos novos costumes e culturas. 21/04/05
Fiz um exercício sobre a língua Norueguesa e achei muito interessante.
21/04/05

Hoje vi um filme e **achei interessante.** 05/05/05
Nesse filme, **descobri que existem mais de 6000 línguas em todo o mundo!** 05/05/05
O que eu gostei mais , no filme, foi de **descobrir que existem mais de 6000 línguas e que o latim é uma língua “absorvente”.** 05/05/05

Também descobri que, em Espanha existem muitas línguas oficiais.
05/05/05

Os húngaros, eram um povo muito conflituoso. 11/05/05
Os hunos (actualmente húngaros) eram uma tribo mongol que vivia na Ásia. 11/05/05
Hoje, **aprendi que a Hungria tem uma superfície de 93000 km2, tem 11000000 habitantes, a língua é**

Húngaro, a moeda é o Forint e a **organização política é República** 11/05/05
Hoje, vi um filme e gostei muito.
12/05/05

Esse filme falava sobre várias línguas. 12/05/05
Hoje, vi um filme sobre as línguas do mundo 18/05/05

Italian

My name is John.
I am from Italy.
I speak Italian.

Hoje, vi uma apresentação e fiquei a saber o que são línguas germânicas e Românicas. 24/05/05

Também fiquei a saber que em Espanha, colocam os sinais de pontuação antes e depois das frases. 24/05/05

Hoje, aprendi que na América do Sul existe uma grande diversidade de línguas. 25/05/05

Também aprendi que nos estados unidos da América também se

fala espanhol. 25/05/05

que cores associas:

Românicas- *A cor vermelho porque é a cor da cruz das cruzados.*(lápis)

Eslavas- *A cor é a branca porque os países eslavos são frios e o branco é uma cor fria*(lápis)

Germânicas- *A cor é azul porque é uma das cores da bandeira da Finlândia e o Finlandês é uma língua germânica.*(lápis)

1/06/05

Hoje, **aprendi que existem 3 famílias de línguas. 2/06/05**

Também gostei muito desta aula de Área de Projecto. 2/06/05

Língua:

честИТРОЖДЕН -Parabéns
(Bulgarian).

Hoje, na aula de Estudo Acompanhado, **veio um menino espanhol e aprendemos muitas coisas em espanhol. 08/06/05**

Hoje, na aula de área de Projecto, veio uma menina russa ensinar-nos o alfabeto cirílico.

09/06/05

2.7. Catarina

O Meu Caderninho das Línguas

(capa decorada com cores)

Catarina J. nº7 5ºF

2004/2005

O inglês não é uma disciplina que eu adoro, mas é interessante aprender línguas.

Sawadee pee Mai

Eu acho que descobri muitas coisas em Área de Projecto.

Sensibilização à diversidade linguística na aula de área de Projecto.

Gostei de aprender que **existe a língua para o cigano Península Ibérica, o “calo”**.

E fiquei a saber que havia línguas no mundo. **Fiquei a saber também que as línguas têm**

vias de extensão.

My name is Anne
I am from Italy
I speak Italian

Gostei de aprender algumas palavras (a ou) noutras línguas aprendi países que não conhecia

aprendi que a língua românica é a língua influenciada pelo latim.
Gostei de aprender que na América do Norte também se falava espanhol.

Gostei Também de aprender espanhol e gostava de aprender mais

Que cores associas as línguas?
Românicas- *vermelho*(lápis)
Eslavas- *amarelo*(lápis)
Germânicas- *verde*(lápis)

Porquê?
Porque são as cores mais associadas (lápis)

Eu gostei da aula porque aprendi muitas coisas que não sabia

Happy Birthday

Catalan- Per molts anys
Bom Aniversari
Moltes Felicitats (parabéns)

Cumpleaños feliz, cumpleaños feliz te desamos todos cumpleaños feliz

Gostei da aula de hoje porque aprendi muitas coisas em español

O nosso alfabeto é o latino

А Б В Г Д Е Ё Ж З И Й К Л М Н О П Р С Т Ф Х Ц Ч Ш Щ Ъ Ы Ь*
*faz o som mais forte

*faz o som mais forte
Э Ю Я

33 letras do alfabeto russo

КаК НДЯ зaвyМ?
(como te chamas?)
MeHЯ BaByM
Eu chamo-me

2.8. Cátia

O Meu Caderninho das Línguas
Ano lectivo 2004/05
Cátia Simões
(contém ilustração de flores)

Quantas línguas há no mundo?

_____//_____//_____

Eu gostei muito de aprender mais coisas sobre as Línguas.

25-05-2005

Eu gostei de aprender as famílias das línguas aprendi coisas novas também
aprendi que a tipos de falar chinês diferente gostei muito de aprender.
Gostava mais de aprender espanhol

Porque é que o Inglês é uma língua muito falada no mundo?

(contém ilustração de estrelas)

_____//_____

Eu achava que existiam 48 línguas e existem muitas mais.

página em branco

Eu já aprendi mais sobre o que era língua romanica e línguas Germanicas.

que cores associas as línguas

- 1-Românicas-
- 2-Eslavas-
- 3-Germânicas-

- Poquê? 1.*Porque é a cor das suas bandeiras* (lápis)
2.*Porque é uma cor que explica mais ou menos os seus países*(lápis)
3.*Porque é a língua dos Irlandeses e de outras mais.* (lápis)

Portugal-português
My name is Cátia
I am from Portugal
I speak Portuguese

Eu adorei aprender algumas palavras novas e algumas coisas que eu não sabia **gostei mais de falar espanhol, o inglês, o português e o francês eu quero continuar a aprender mais palavras novas.**

Eu gostei de aprender coisas sobre as línguas porque eu não sabia lá muitas coisas sobre as línguas.

cumpleños feliz, cumpleños feliz,
te desjamos ...te desamos todos cumpleños feliz.

生日快樂

página em branco

eu achei a aula fixe.

Gostei de aprender Español gostei de aprender:

Como te llamas e outras maios.

Eu também gostei de aprender russo e ucraniano.

2.9. Diana

O meu caderninho das línguas (lápiz)

Ano lectivo 2004/5 (lápiz)

Diana (material ilegível)(lápiz)

Bonu nadale e prospetu annu nou

Vescle Bozicne. Screno Novo Leto

Em português significa bom natal e um próspero ano novo.

20/04/2005

Línguas faladas nos países da União Europeia

Alemanha
Língua oficial: Alemão

Áustria
Língua oficial: Alemão

Bélgica
Línguas oficiais: Alemão, Francês e Neerlandês

Chipre
Língua oficial: Grego

Dinamarca
Língua oficial: Dinamarquês

Eslováquia
Língua oficial: Eslovaco

Eslovénia
Língua oficial: Esloveno

Espanha
Língua oficial: Castelhana

Estónia
Língua oficial: Estónio

Finlândia
Língua oficial: Finlandês

França
Língua oficial: Francês

Grécia
Língua oficial: Grego

Hungria
Língua oficial: Húngaro

Irlanda
Língua oficial: Gaélico, Inglês

Itália
Língua oficial: Italiano

Letónia
Língua oficial: Letão

Lituânia
Língua oficial: Lituano

Luxemburgo
Língua oficial: Luxemburguês

Malta
Língua oficial: Maltês

Holanda
Língua oficial: Neerlandês

Polónia
Língua oficial: Polaco

Portugal
Língua oficial: Português

Reino Unido
Língua oficial: Inglês

R.Checa
Língua oficial: Checo

Suécia
Língua oficial: Sueco

As aulas de A.P. são muito interessantes porque aprendemos e descobrimos coisas novas no dia

descobrimos os números em Norueguês foi muito divertido.

Agora acho que já me sei localizar melhor no mapa da união Europeia.

Aprendi que as línguas são muito parecidas e importantes.

5/05/2005

Hoje descobrimos quantas línguas há no mundo são mais de 6000, é um número muito mais elevado do que nós pensávamos e foi muito interessante vimos apresentações e comentamos sobre elas. Eu tenho

gostado de tudo nas aulas de A. P. mas em especial dos nossos descobrimentos, agora sabemos muito mais coisas

Sobre os países e conseguimos localizar-nos muito melhor. Hoje também colamos cartazes nas portas a dizer “Sabes quantos línguas há no mundo?” vamos lá se elas respondem como nós.

11/05/2005

Com esta lenda consegui descobrir que os húngaros tiveram um antepassado feroz. Os hunos que eram uma

tribo mongol e no séc. III A.C. Vivia na Ásia, e sendo nómadas deslocavam-se de terra em terra e montavam muito bem. Os romanos chamavam bárbaros aos hunos, e por isso começaram a sua caminhada para o ocidente. No séc.IV d.c. dividiram-se em várias tribos e ocuparam a zona do mar Cáspio. Quando viam aparecer os europeus ficavam aterrados

porque sabiam o que os esperava: saque, morte e pilhagem. Quando morreu o chefe Ruas, ocuparam o posto de comando dois sobrinhos Bleda e Atila. Atila nunca aceitou partilhar o poder com o irmão. Atila foi derrotado, mas não se entregou no ano seguinte atacou logo o Norte de Itália. Quando se preparava para casar a dança foi fulminante

Hemorragia. A notícia espalhou-se e os povos da Europa ficaram aliviados.

Atila destruiu tudo e depois de um momento para o outro ficou destruído.

12/05/2005

A aula de A . P.

Hoje a aula de A . P. foi muito interessante vimos uma apresentação que nos ensinou muita coisa como palavras novas, países românicos

e países germânicos, as palavras que apresentaram foram:niño/a , mutter e outras.

Também descobrimos que os países onde há mais línguas são os países menos desenvolvidos porque têm tribos e cada tribo tem uma língua.

Durante esta apresentação estivemos a ser filmados.

2.10. Dora Alexandra

O meu caderninho das línguas

Ano lectivo 2004/5

Dora Alexandre 5º F n.º 13

Quantas línguas existem no mundo?

Existem muitas línguas no mundo?

Porque é que o Inglês é uma língua muito falada no mundo?

Eu gostei muito de aprender muitas línguas

Eu achava que existia 48 línguas no mundo mas não, existem mais.

Eu acho que **aprendi mais línguas novas** do que tinha aprendido e continuo a aprender.

E também acho fácil e outras vezes não.

Eu também já aprendi o que são línguas românicas e germânicas.

Também já sei algumas palavras em inglês, francês, espanhol, italiano e etc.... E a língua que eu gosto mais de aprender é o espanhol.

E quero continuar a aprender e a estudar muitas coisas em Área de Projecto.

My name is Dora.

I am from Portugal.

I am speak Portuguese.

Eu aprendi mais línguas.

E acho que são importantes e gostava de aprender também espanhol.

E acho que sei mais línguas.

Que cores associas as línguas

eslavas- *amarelo*(lápis)

germânicas- *verde*.(lápis)

românicas- *vermelho*(lápis)

Porquê? R: Porque acho mais importante e dinâmico e acho que fica melhor.

Acho que aprendi mais línguas.

E quero continuar a aprender. Gostei de aprender mais línguas novas: ex. românicas e germânicas



!! Cumpleaños feliz, Cumpleaños feliz, Cumpleaños, Cumpleaños, Cumpleaños feliz!

ACHEI muito divertido e também gosto de aprender Español.

Gostei muito de aprender Ucraniano e achei divertido. E quero continuar a aprender.

2.11. Eliana Picado

O meu caderninho de Línguas (contém ilustração com corações e estrelas)

Ano lectivo 2004/2005

Eliana Picado 5ºF n.14

Pai Natal se calhar fala Francês! 25/11/04

A União Europeia tem 25 países! 2/12/04

Nallaig Shona Dhuit or Nodlaig

mhaith chugnat! 02/11/04

Que língua è o alemão! 1/12/04

A Inglaterra é um país! 18/1/05

Eu adoro falar espanhol! 10/02/05

Adoro ser Espanhola! 10/02/05

Eu vivo em Portugal! 10/02/05

Adorava viajar pelo mundo! 10/02/05

Portugal fica opé de Espanha! 10/02/05

França é gira! 17/02/05

È fixe ser Portuguesa! 17/02/05

O Italiano é uma língua complicada de fazer! 17/02/05

O Iraque é um país de Guerra! 17/02/05

Irlanda é um país estranho! 17/02/05

Agora em Portugal o temporal é bom! 23/02/05

A língua Inglesa é engraçada! 23/02/05

O mundo é feito de línguas!

04/03/05

As férias foram espectaculares em Espanha! 1-04-05

Português às vezes é bom que tenhamos! 05-04-05

Agora conheço mais o mundo mas acho um bocadinho seca este trabalho!!!! 21-04-05

O trabalho de área de projecto é muito fixe acho que devia de refazer mais vezes ficamos com melhor conhecimento sobre as línguas!!! 21-04-05

Porque é que o inglês é tão importante? 28-04-05

Quantas línguas à no mundo?

28-04-05

Existem no mundo mais de 6000 línguas! As línguas estão em vias de extinção!

05-05-05

Há pelo menos 6300 línguas no mundo! É bom aprendermos a nossa própria língua!

05-05-05

à mais vegetação a sul a norte!!!

10-05-05

Acho as línguas românicas e germânicas uma confusão!!! 19-05-05

My name is Marian.

I am from French.

I speak Francese- 24-05-05

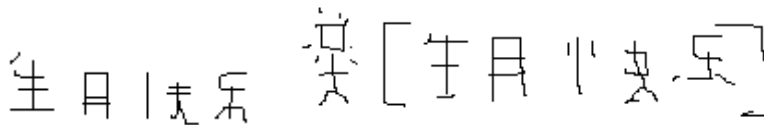
O que eu gostei mais foi da parte oral e o que gostei menos foi da parte de descobrir o intruso da família!!! 24-05-05

Eu achei interessante esta aula só acho que a stora devia ter feito algum joguinho.

02-06-05

Eu achei isto interessante só que devíamos falar mais sobre este assunto!!!

03-06-05



(chinese Mandarin)

(Parabéns!!!)

08-06-05

Cumpleaños feliz Cumpleaños feliz

Te deslamos ...te deamos todos

cumpleaños feliz. 08-06-05

Eu achei interessante e achei que devia haver mais aulas assim.

08-06-05

Esta aula foi esplendida só acho mais uma vez mais aulas assim!!!

09-06-05

2.12. Daniela

O meu caderninho de Línguas (contém ilustração)

Ano lectivo 2004/2005

Daniela 5ºF n.11

21/04/05

**Eu estou a gostar muito deste trabalho que estamos a desenvolver.
Aprendi a localizar melhor os países. E aprendi coisas que não sabia.**

05-05-2005

**Eu gostei muito de saber que no mundo há tantas línguas, são 6000 e não
fazia ideia de haver assim tantas línguas.
Adorei aprender isso. E também não fazia ideia que as línguas**

também podem estar em vias de extinção como os animais e as plantas

24-05-2005

**Eu gostei desta apresentação porque consigo sempre em cada
apresentação aprender mais coisas sobre as línguas. Como por exemplo:
niña quer**

**dizer menina em espanhol; leche, leite em espanhol e como eu gostava de
aprender espanhol adorei.**

My name is Daniela
I am from Germany
I speak german

25-05-2005

**Eu acho que é muito importante sabermos que há grande diversidade de
línguas e à coisas que não fazia ideia.**

Que cores associas as línguas
Românicas – *vermelho, por causa das cruzadas*(lápiz)

Eslavas- *o verde por causa das paisagens*(lápiz)

Germânicas-
Porquê?

08-6-05

Chinese (Shanghainese)

生日快樂 (Parabéns)

Cumpleaños feliz Cumpleaños feliz

Te deseamos ...te deseamos todos
Cumpleaños feliz.

Eu gostei desta sessão. Sempre consegui aprender mais coisas sobre espanhol e gosto de aprender espanhol.

2.13. **Fábio**

(ilegível)

Fábio

5F nº 15

24/04/05

**Eu conheço o mundo muito melhor.
Eu já sei utilizar mais os mapas.**

24/04/05

Eu gostei de jogar aquele jogo por que era muito divertido

05/09/09

**Eu gostei de fazer perguntas em inglês
E também gostei de saber que havia 6000 línguas oficiais na União Europeia
Eu gostei mais de aprender mais coisas sobre as línguas.**

Eu acho que as línguas são importantes

Bélgica

Role-play

My name is – João

I am from Belgican

I speak –

**Eu gostei mais de aprender coisas de sobre a Bélgica. Porque eu tenho lá pessoas que eu sou amigo como o meu padrinho e e três filhos dele Malou, Tiago e o pequenino.
E o meu padrinho traz-me coisas e papéis que eu não percebo como os de chocolate.**

14/05/05

My name is a Malou

I am from – Bélgica
I speak – Belgian

Eu achei que há mais
Linguagens. **Os fiquei saber que os chineses não falam todas a mesma
língua.**

2/06/05

**Eu gostei mais de aprender.
Que as línguas germânicas tinham outras línguas dentro.
Eu gostei desta aula**

8/06/05

Chinese
(Cantonese)

生日快樂

Clumpleaños feliz, Cumpleaños feliz, te deseamos te deseamos todos
cumpleaños feliz.

Eu gostei da sessão de Español porque tive e lá na sala de aula um menino
espanhol.
E gostei de aprender coisas espanholas e falar espanhol.

4/06/05

o nosso alfabeto é o latino

А Б В Г Д Е Ё Ж З И Й К Л М Н О П Р С Т Ф Х Ц Ч Ш Щ Ъ Ы Ь*

*faz o som mais forte
*faz o som menos forte

cac tibia za vute
minha zavut-

anastassia

anasmacua

me

kak meder za bun
Como te chamas?

Mehe b a b ym –

Eo chamo-me

Cracudo

membem	Kak me
olá	Consentás
spriviet	Fac te
	Eu estou bem
	R xopaus
	lia

2.14. Paulo Sérgio

O meu caderninho das Línguas
Ano Lectivo 2004/2005
Nome: Paulo Sérgio
5F nº18

O Inglês é uma língua falada e aprendida em todo o país de Inglaterra.



**Achei o exercício muito bom porque já aprendi as línguas.
Agora já sei que à 6000 mil línguas em todo o mundo.**

**Também sei as línguas estão em via de estenção.
Sei que em Portugal a duas línguas oficiais. É o português e o mirandês.**

**O inglês é uma língua falada em quase todos os países.
Todas a línguas são diferentes umas das outras.**

My name is Paulo.

I speak Português.

24/05/05

A minha opinião sobre o que fizemos hoje, **acho que foi muito fixe.**

Aprendemos coisas que

nunca vi e ouvi.

25/05/05

Eu fiquei a saber que na América do norte o espanhol também se fala lá. Também fiquei a saber que se aprender o espanhol posso ir a América do Norte, as pessoas também entendem.

Que cores associas as línguas

Românicas – vermelho porque as cruzadas usavam o vermelho(lápis)

Eslavas – verde por causa do relevo

Germânicas –

Porquê?

A aula foi uma beca seca mas **gostei da árvore** e **acho que vai ficar muito fixe. Não tinha a noção que se falava tanta língua.**

Chinesa

(shanghainese)

生日快樂

(Parabéns)

Cumpleaños feliz te dezemos...

Te desamos todos cumpleaños feliz.

Esta sessão foi muito fixe porque aprendemos algumas coisas Espanhol

Alfabeto Russo

А Б В Г Д Е Ё Ж З И Й К Л М Н О П Р С Т Ф Х Ц Ч Ш Щ Ъ Ы Ь* Э Ю Я

2.15. **Pedro**

21/04/05

Agora já conheço melhor os países.

**Ajei o exercício vom porque já sei mais sobre as línguas.
Já sei quantas línguas á no mundo 6000 línguas.**

**Eu gostei de saber quantas línguas é que existem no mundo.
Também aprendi mais coisas sobre as línguas.**

**E adorei o trabalho que fizemos em cartolina.
Eu achei que este trabalho foi fixe.**

My name is Pedro.
I am from Portuguese.

I speak Inglês e Portugueses

24/05/05

role pay

E gostou mais das linguas germanicas e Românicas.

25/05/05

Gostei muito de saber as línguas que existem e culque (ilegível)país das línguas principais.

Que cores associas as línguas
Românicas-vermelho
Eslavas- amarelo
Germânicas – verde

Porquê? São as cores mais associadas.

Gostei e não sabia isto sobre as famílias das Indo-Europeias.

Mas também foi uma beca

Bósnia –Sretam rodeamdam (parabéns)

Cumpleaños feliz Cumpleaños feliz

Te deslamos ...te deamos todos
cumpleaños feliz.

Eu achei fixe porque aprende mais coisas e a aula foi divertida.

8-06-04

2.16. **Tiago**

O inglês é uma língua fundamental pois é falada em todo o mundo

21 de Abril 2005

**Eu conheço melhor o mundo Eu fiquei impressionada coando me mostraram que havia 6000 línguas do mondo.
Eu gostava de aprender a falar chinês porque é uma língua engraçada**

24-05-05

Eu achei está sessão engraçada

My name is Tiago
I am from Portugal
I speak Portuguese

»

Eu gostei de saber que

O espanhol é falado na américa

»

Que cores associas as línguas
Românicas – *vermelho* (lápis)
Eslavas- *amarelo* (lápis)
Germânicas – *verde*(lápis)
Porque? *Porque são as cores mais assusiais* (lápis)

Eu gostei de ver o ramo com fita cola verde

»

chinese
(cantonese)

士 日 日 日

(Parabéns)

esta sessão foi engraçada

»

А Б В Г Д Е Ё Ж З И Й К Л М Н О П Р С Т Ф Х Ц Ч Ш Щ Ъ Ы Ь * Э Ю Я